



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO EN
LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LAS CARRERAS DE
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING Y ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS
INTERNACIONALES, DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE, SEDE
TRUJILLO, 2018-I**

PRESENTADO Por:

AGUILAR FIEGEL, Ana Victoria

ANAYA GARRO, Lida Eleuteria

GÁRATE PATIÑO, Giovanna Diana

YAN LAU, Mario Alberto

**PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

ASESOR: MARITA MARTIN BOGDANOVICH

LIMA - PERU

2018

DEDICATORIA

A mis padres, por su incondicional apoyo, por ser el pilar fundamental en mi vida y por brindarme la mejor educación y valores.

Lic. Aguilar Fiegel, Ana Victoria

A mi madre, por apoyarme y hacer de mí una mejor persona. A mi esposo e hijos, por brindarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente y lograr mis objetivos.

Ing. Anaya Garro, Lida Eleuteria

A mi familia, por ser lo más valioso que me dio la vida.

Lic. Gárate Patino Giovanna Diana

A mi esposa y a mis hijos, por su amor, paciencia, por apoyarme y alentarme a lograr mis metas.

Lic. Yan Lau, Mario Alberto

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a nuestros profesores del programa MADU ONLINE II de la Universidad Tecnológica del Perú, por todas sus enseñanzas y por apoyar nuestro aprendizaje en el transcurso de este año y medio de estudio.

También agradecer a nuestra asesora, la profesora Marita Martin, por su aporte profesional y supervisión del presente trabajo.

Asimismo, agradecer a nuestros compañeros de estudios, por formar parte de esta grata experiencia de estudio.

Finalmente, queremos agradecer de manera especial a nuestras familias, por el apoyo incondicional, la comprensión y paciencia durante estos meses, en los cuales hemos tenido que equilibrar, de la mejor manera posible, los estudios y nuestras responsabilidades familiares.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo determinar el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios de la Universidad Privada del Norte en el año 2018.

A través de un enfoque cuantitativo, aplicado a 61 estudiantes empleando encuestas basadas en la Prueba de Pensamiento Crítico CPC2, se compara los resultados obtenidos. Luego del procesamiento estadístico y análisis cuasi cuantitativo realizado, se encontró que los estudiantes examinados de la carrera de Administración y Marketing tienen un mayor puntaje promedio en cuanto a la Dimensión Dialógica frente a los de la carrera de Administración y Negocios Internacionales. En adición, se puede anotar que la carrera de Negocios Internacionales tiene el menor promedio en todas las sub-dimensiones de la Dimensión Sustantiva. Se puede concluir de la investigación que el nivel de desarrollo de la Competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes de último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales se encuentra en un promedio intermedio.

Palabras clave: Pensamiento Crítico, Dimensión Sustantiva, Dimensión Dialógica, Competencias.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the Critical Thinking skill development level in senior-year university students from the Administration and Marketing and Business Administration majors from Universidad Privada del Norte in 2018. Through a quantitative approach, applied to 61 students using surveys based on the CPC2 Critical Thinking Test, the results obtained are compared. After the statistical processing and quasi-quantitative analysis carried out, the students examined of the Administration and Marketing career have a higher

average score in terms of the Dialogical Dimension compared to the Administration and International Business career. In addition, it can be noted that the International Business career has the lowest average in all the Substantive Dimension's sub-dimensions. In conclusion from the research, the Critical Thinking Competence level of development in the senior's careers is intermediate.

Keywords: Critical Thinking, Substantive Dimension, Dialogic Dimension, Skills.

ÍNDICE

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1. ANTECEDENTES DE LA DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	2
1.3. OBJETIVOS.....	3
1.3.1. Objetivo General	3
1.3.2. Objetivos Específicos.....	4
1.4. JUSTIFICACIÓN	4
1.5. ALCANCE DEL ESTUDIO	7
1.6. LIMITACIONES AL ESTUDIO.....	8
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	9
2.1.1. Investigaciones en el contexto Internacional.....	9
2.1.2. Investigaciones en el contexto Nacional.....	15
2.2. TEORIAS O MODELOS ACERCA DEL TEMA A TRATAR	23
2.2.1. Competencia (definición).....	23
2.3. SABERES BÁSICOS O COMPONENTES DE LA COMPETENCIA	25
2.3.1. Tipos de Competencias	26
2.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	28
2.4.1. Definiciones de Pensamiento crítico.....	28
2.4.2. Dimensiones de la Variable: Pensamiento Crítico	30
CAPITULO III: METODOLOGIA	40
3.1. ELECCIÓN DE LA TÉCNICA	40
3.2. DETERMINACIÓN DEL INSTRUMENTO	41
3.3. UNIDADES DE ANÁLISIS.....	43
3.4. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO	43
3.5. LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOBRE PROBLEMÁTICA	44
CAPITULO IV: _ANÁLISIS DE DATOS	47
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	66
BIBLIOGRAFIA.....	69
ANEXOS	77
ANEXO 1: CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC2)	78
ANEXO 2: ITEMS DEL CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN SUSTANTIVA	81
ANEXO 3: ITEMS DEL CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN DIALÓGICA.....	83
ANEXO 4: FRECUENCIA EN LA SUB-DIMENSIÓN EXPRESAR-ESCUCHAR ORALMENTE DIALÓGICA POR CARRERA	84
ANEXO 5: ANÁLISIS DIMENSIÓN SUSTANTIVA.....	85

ANEXO 6: NIVEL DE LECTURA CRÍTICA	86
ANEXO 7: ESTADÍSTICAS DE ELEMENTO	86
ANEXO 8: FRECUENCIA EN LA SUB DIMENSIÓN ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE POR CARRERA	87

Índice de Tablas

Tabla 1: <i>Estadística descriptiva sobre nivel de competencia según carrera</i>	48
Tabla 2: <i>Análisis Dimensión Dialógica</i>	50
Tabla 3: <i>Análisis Dimensión Sustantiva</i>	54
Tabla 4: <i>Puntaje promedio y desviación estándar por pregunta de la encuesta de Pensamiento Crítico Aplicada</i>	59
Tabla 5: <i>Estadística de Fiabilidad</i>	63
Tabla 6: <i>Estadísticas del total de elementos</i>	64

Índice de Figuras

<i>Figura 1: Metacognición vs Pensamiento Crítico</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2: Nivel promedio por tipo de carrera</i>	<i>49</i>
<i>Figura 3: Frecuencia en la subdimensión escritura dialógica por carrera</i>	<i>51</i>
<i>Figura 4: Frecuencia en la subdimensión Lectura Dialógica por carrera</i>	<i>52</i>
<i>Figura 5: Frecuencia en la dimensión dialógica por carrera</i>	<i>53</i>
<i>Figura 6: Frecuencia en la subdimensión Escuchar - Expresar Oralmente Sustantiva por carrera</i>	<i>55</i>
<i>Figura 7: Frecuencia en la subdimensión Escritura Sustantiva por carrera.....</i>	<i>55</i>
<i>Figura 8: Frecuencia en la subdimensión Lectura Sustantiva por carrera.....</i>	<i>56</i>
<i>Figura 9: Frecuencia de la Dimensión Sustantiva total por carrera.....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 10: Frecuencia de Lectura Crítica por tipo de carrera</i>	<i>58</i>

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. ANTECEDENTES DE LA DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años, los logros alcanzados en el nivel de educación básica regular (EBR), no llegan a los estándares de las pruebas internacionales, según los indicadores PISA. Si bien se ha dejado el último lugar que obtuvimos en el año 2012, aún los resultados de las pruebas del año 2015, según se indica en el diario El Comercio, de 69 naciones evaluadas nos encontramos en las posiciones 63, 62 y 61 en Ciencias, Comprensión Lectora y Matemáticas respectivamente, estando solo por encima de las naciones que realizaron por primera vez esta prueba (Alayo, 2016). Como se puede deducir, esta situación impacta en los posteriores estudios universitarios de estos jóvenes escolares, apreciando un pobre desempeño en determinadas competencias que se requieren para su egreso y colocación laboral.

Ante este panorama, las universidades tienen que desarrollar o complementar determinadas competencias para el adecuado desempeño de los estudiantes en su vida universitaria y para su empleabilidad, como lo contempla la Ley Universitaria N°30220, teniendo como fines: “Formar profesionales de alta calidad de manera integral [...]” (Ley N°30220, 2014, Art. 6,2) y “Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística [...]” (Ley N°30220, 2014, Art. 6,5). Aunado a las Condiciones Básicas de Calidad CBC, exigidos por la SUNEDU (por ejemplo, CBC 4 – Líneas de investigación).

En términos específicos, el Pensamiento Crítico de los estudiantes y de los egresados de nivel superior, es una competencia básica requerida para realizar diversas

investigaciones. Lamentablemente se aprecia el bajo nivel de investigación en el Perú, producto además de otros factores como el económico, motivacional, etc.

ESAN (2015) coloca en su artículo “10 competencias que todo gerente debe tener” a la competencia Pensamiento Crítico, como la capacidad más importante que un profesional en la alta gerencia, debe tener para lograr los objetivos empresariales.

Muchas instituciones de educación superior en el Perú y en el mundo, ya consideran en sus proyectos educativos el aprendizaje por competencias e incluyen el Pensamiento Crítico como un pilar básico del egresado. Tenemos como ejemplo a la Universidad Privada del Norte, la cual servirá de marco para el presente Trabajo de Investigación, a fin de diagnosticar el nivel alcanzado por los estudiantes en esta competencia.

Uno de los principales indicadores del éxito de una institución superior se mide por la calidad de sus egresados que se refleja finalmente, entre otros factores, por su nivel de empleabilidad y de investigación. Para ello, a lo largo de la malla curricular se busca que los estudiantes desarrollen determinadas habilidades y competencias, entre las que se encuentra el Pensamiento Crítico, y que debería ya estar desarrollada en los estudiantes de los últimos años de carrera.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El tema planteado en el presente trabajo de investigación, sobre el desarrollo del pensamiento crítico, ha sido motivo de estudio, tanto en el Perú como en el extranjero, pero se sabe que en la actualidad no se le da la debida importancia y desarrollo. La gran mayoría de estudiantes universitarios en el Perú, no están acostumbrados a razonar y mucho menos a

hacerlo sobre situaciones reales, aplicando lo que van aprendiendo en la educación universitaria, de ahí la preocupación y motivación sobre el tema.

La pregunta que se plantea es la siguiente: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, en los alumnos del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, sede Trujillo, 2018-I?

Asimismo, se sabe que todas o la mayoría de las instituciones educativas de educación superior toman en cuenta el desarrollo de estas habilidades, pero lo que se desea averiguar, es el nivel que están logrando los estudiantes al egresar, por lo que los resultados que se obtengan en este trabajo, podrían ser usados posteriormente en otra investigación.

Hoy en día las empresas, no requieren únicamente profesionales que tengan solo conocimientos de su carrera profesional, sino que también posean aptitudes y habilidades desarrolladas, con las cuales logren tener un desempeño exitoso en los puestos que ocupen. Se considera importante, que los docentes motiven a sus alumnos a pensar y a reflexionar, usando diferentes técnicas y metodologías en el desarrollo de sus cursos.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Determinar el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, sede Trujillo, 2018-I.

1.3.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que se alcanzarán en este Trabajo de Investigación son:

1. Determinar el nivel de desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico.
2. Determinar el nivel de desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico.
3. Comparar si existe diferencia entre los niveles de desarrollo entre las carreras de Marketing y Negocios Internacionales.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes universitarios necesitan actualmente, ser formados tanto en conocimiento como en el desarrollo de habilidades y aptitudes. No basta tener solamente conocimiento de su especialidad, deben poseer competencias que les sirvan para desarrollarse eficaz y eficientemente en el mundo laboral. Una de estas competencias es el Pensamiento Crítico.

La sociedad cambiante y el mercado laboral actual requieren profesionales cada vez más calificados y competentes. El conocimiento de la tecnología es un requisito para un mejor desempeño, sea cual sea el puesto de trabajo. Las habilidades superiores de pensamiento crítico, las competencias blandas, como actitud emprendedora, liderazgo, capacidad de solucionar problemas, comunicación asertiva y efectiva, entre otras, son competencias transversales que deberían desarrollarse en los diferentes niveles educativos y con mayor énfasis en la educación superior. Son estas competencias las que permitirán que los jóvenes profesionales puedan afrontar satisfactoriamente los retos en un trabajo y adaptarse a los cambios futuros.

Por tal motivo, el presente trabajo investigará el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, sede Trujillo, 2018-I. El Pensamiento Crítico es fundamental para poder reflexionar sobre las actividades realizadas para el logro de las metas propuestas, evaluar los resultados finales y argumentar juicios de valor proponiendo soluciones a problemas de forma clara y concreta.

Uno de los principales indicadores del éxito de una institución superior se mide por la calidad de sus egresados, que se refleja finalmente, entre otros factores, por su nivel de empleabilidad y de investigación. Para ello, a lo largo de la malla curricular se busca que los estudiantes desarrollen determinadas habilidades y competencias, entre las que se encuentra el Pensamiento Crítico, y que debería ya estar desarrollada en los estudiantes de los últimos años de carrera.

La motivación para la investigación de este tema se relaciona con los niveles de empleabilidad y de investigación que obtienen los egresados de las universidades en la actualidad. Con referencia al tema de investigación, el Pensamiento Crítico es fundamental para formular, diseñar y analizar los estudios y sus resultados. Los proyectos y diseños de tesis de los estudiantes no están cumpliendo satisfactoriamente con ello, de acuerdo con los docentes y asesores de Tesis y de Metodología de la Investigación.

Además, en el campo de empleabilidad, muchos jóvenes egresados de carreras universitarias no consiguen insertarse en el mundo laboral, porque carecen de competencias, tanto blandas como cognitivas. Otros, a pesar de ingresar al entorno laboral, no pueden

desempeñarse eficientemente, ya que no poseen las habilidades necesarias para enfrentarse a situaciones problemáticas cotidianas del mundo laboral.

Los jóvenes de hoy que pertenecen a los “Millennial”, son una generación interconectada, multitasking, asiduos al uso del internet, dejando de lado el desarrollo de otros tipos de competencias. A pesar de esto, los docentes y las entidades educativas, no están poniendo el suficiente interés en conocer el nivel de desarrollo de las distintas competencias en sus estudiantes.

El propósito del presente estudio es hacer un diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, sede Trujillo, 2018-I; determinar el nivel de desarrollo de la dimensión dialógica y de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico y además comparar si existe diferencia entre los niveles de desarrollo en las carreras de Marketing y Negocios Internacionales.

Este trabajo de investigación será de utilidad para la Universidad Privada del Norte, por ser un elemento de análisis y control de sus propuestas y objetivos educativos en lo que se refiere a logro de competencias. Dentro de la Universidad, la utilidad se extiende a los Decanos de Facultad, Directores de carrera, Docentes y las áreas de Calidad Educativa, Investigación y también la de Empleabilidad.

Por último, este estudio se enmarca en algunas Líneas de Investigación de EPG MADU, como las siguientes:

- a. La escuela-universidad como organización educativa, que no solo tiene como objetivo el aprendizaje de sus estudiantes, sino también el desarrollo de determinadas competencias y habilidades para el aprendizaje mismo, y también como centro de investigación, y además de su preparación de habilidades para su empleabilidad y sostenimiento laboral.
- b. Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, al igual que el desarrollo y evaluación curricular. Esto porque dentro de todo el modelo, los diseños y mallas curriculares, deben de incluirse y desarrollarse de manera transversal a todos los cursos, para que al término de su carrera, los egresados, demuestren si lograron las competencias deseadas por la universidad, facultad y/o perfil del egresado.

1.5. ALCANCE DEL ESTUDIO

El alcance del presente trabajo de investigación corresponde a un nivel descriptivo, para el que se hará uso de un método analítico en el que se detallará las características y cualidades del pensamiento crítico.

Cabe mencionar que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, por lo que evalúan, miden o recolectan datos sobre diversos conceptos o variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Asimismo, los resultados de esta investigación servirán a la entidad educativa a fin de que sean utilizados en trabajos posteriores de acuerdo con las conclusiones que se obtengan, todo con el fin de mejorar las competencias necesarias y requeridas en los estudiantes que están a puertas de terminar su carrera profesional.

1.6. LIMITACIONES AL ESTUDIO

- a. Pueda que exista una tendencia de los entrevistados en su autorreflexión con un sesgo colectivo al presentar respuestas hacia lo “que debería ser” y no necesariamente a los “que es”, dado que es una percepción.
- b. Se tuvieron dificultades para acceder a un número mayor de entrevistados y así obtener un mayor número de muestra, causados por limitaciones de tiempo y de oportunidad con los estudiantes.
- c. Escasa información base en la institución sobre mecanismos e instrumentos para diagnosticar y evaluar el pensamiento crítico.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta los resultados de la revisión de investigaciones tanto en el contexto internacional como nacional, relacionadas con el objeto de estudio del presente trabajo, los cuales no tienen más de 6 años de realización, en cada uno de ellos se señalan el problema de investigación, el marco metodológico y las conclusiones relevantes para nuestra investigación.

2.1.1. Investigaciones en el contexto Internacional

Un primer trabajo revisado fue el de Bolaños (2012), quien desarrolló la tesis titulada “Pensamiento crítico: Formar para atreverse” para obtener al título de Magister en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Buenaventura – sede Bogotá, Colombia.

La investigadora se cuestiona si los postulados y conceptos del pensamiento crítico son aplicables en la formación de docentes de la mencionada institución evaluada, por lo que propone el desarrollo de una alternativa que contribuya con los procesos formativos de esos docentes.

Como afirma Bolaños (2012), para poder responder e interpelar a esa interrogante planteada, este entiende que hay temas previos que requieren ser entendidos y analizados que permitan su valoración, comprensión y desarrollo, siendo estos temas como: la relación del proceso de la formación universitaria y el futuro docente, tanto desde una perspectiva personal, como del docente, y en distintos contextos sociales.

De igual manera Bolaños se cuestiona si la autorrealización tiene relación en la formación docente y si se pudiese, tomando como punto de partida la experiencia y la práctica docente, la formación del pensamiento crítico. Todo ello para “generar concienciación en los futuros docentes frente a la importancia de educar y formar personas para la libertad y la construcción de una nueva sociedad” (p.16).

Por ello la investigadora estableció como su objetivo principal lo siguiente: “Identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica”. (Bolaños, 2012, p.29)

La metodología que la autora siguió en esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual lo aborda desde la Investigación – Acción (I - A) que tiene como característica ser un proceso sistemático orientado a la praxis, es decir, una acción críticamente informada y comprometida.

En cuanto a las técnicas e instrumentos que señaló como propuesta en el diseño metodológico del proyecto, este consta de tres fases esenciales, que son: Observar, Pensar y Actuar y que se repiten de manera cíclica, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. De acuerdo con los propósitos de la investigación, la autora consideró que la técnica que se ajusta es la Observación participante y los grupos de enfoque, para lo cual utilizó los siguientes instrumentos: Guía de Observación y Diarios de Campo. (Bolaños, 2012).

La Muestra seleccionada para la investigación fueron estudiantes del Programa de Licenciatura de Educación Preescolar, quienes en número de veinticuatro, tuvieron roles e identificaciones claramente señalados. La selección consideró estudiantes que cursaron ciclos consecutivamente de las siguiente cuatro asignaturas: en el III Semestre la asignatura Pedagogía, en IV Semestre las asignaturas: Pedagogía y Currículo y Pedagogía Infantil y en al momento de la investigación, en V Semestre, la asignatura Evaluación del Aprendizaje. En los semestres III y V la investigadora era su facilitadora docente. (Bolaños, 2012)

Entre las conclusiones principales a las que llegó Bolaños (2012) con esta investigación fueron las siguientes: Respecto al dialogismo, especialmente al interior del aula, este dialogismo motiva la controversia y cuestionamiento de los estudiantes, lo que favorece las condiciones para mejores ambientes de aprendizaje.(p.123). Además que durante su proceso educativo, se debe hacer posible que el estudiante descubra y entienda por sí mismo que no es un ente aislado del mundo y del resto de las personas, y que su verdadera formación y educación también está basada en el diálogo y participación crítica con su entorno, que le dará el verdadero sentido a su aprendizaje (p.124).

De esta Tesis podemos deducir que el dialogismo dentro de un aula, genera que los seres humanos desarrollen procesos del pensamiento, ya que provoca la disertación sobre un tema definido. Los docentes deben estar preparados para generar este tipo de disertaciones, de tal manera que los alumnos creen sus propios pensamientos y planteen ideas aplicando sus criterios.

Un segundo trabajo revisado fue el de Méndez de Melo, M.C. (2015) quién sustentó la Tesis titulada: “Influencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del

pensamiento crítico”, con la finalidad de obtener el grado de Maestría en Educación con énfasis en desarrollo cognitivo en el Tecnológico de Monterrey de Bogotá, Colombia.

La autora en esta Tesis se planteó conocer cómo la estrategia didáctica del ABP permite desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto semestre de Psicología. El objetivo era determinar si el ABP permite desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes mencionados.

Asimismo, la autora señala que su investigación corresponde a un método mixto, ya que permite una mayor comprensión de los fenómenos estudiados y facilitan el abordaje de un problema desde diferentes ángulos.

Los elementos usados fueron de enfoque cuantitativo en la recolección, análisis e interpretación de datos basados en la medición numérica y elementos del enfoque cualitativo para la mayor comprensión y descripción de las subcompetencias del fenómeno bajo estudio en el proceso de interpretación de los datos.

Los instrumentos que la autora utilizó para el desarrollo de la Tesis fueron: Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales. Sección Pensamiento Crítico, desarrollado por Olivares y Wong (2013), Observación en el Aula y se elaboró una Rúbrica de valoración para las habilidades del pensamiento crítico.

En cuanto al tipo de investigación, la autora se enfocó en un diseño cuasi experimental, debido a que el grupo escogido ya estaba formado con anticipación y es

descriptivo ya que se limitó a medir y describir el cambio que puede producir la estrategia didáctica sobre el pensamiento crítico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La población que participó fue compuesta de un grupo de 50 alumnos matriculados en la cátedra de Teorías de Aprendizaje, de una universidad privada de Bogotá, con edades entre 17 y 23 años, de nivel socio económico medio. Además, se utilizó un muestreo por conveniencia de 10 alumnos debido a la disponibilidad de la muestra que permitió la recolección y el análisis de datos.

Entre las conclusiones a las que llegó la autora de esta Tesis, figura la evidencia de que el ABP favorece el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, encontró que los estudiantes presentan altos niveles al identificar palabras clave, nivel medio en el relacionamiento conceptual y evaluación, finalmente, un alto nivel en la sub-competencia de inferencia.

Según esta Tesis, se puede manifestar que la estrategia ABP es un buen instrumento para favorecer el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, ya que posibilita que, planteando un problema, se puedan desarrollar diferentes ideas y puntos de vista.

Otro trabajo de investigación corresponde al realizado por Bone Hidalgo, C. (2016), quién sustentó su Tesis denominada: “El Pensamiento Crítico en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje como Potenciador del Desarrollo Cognitivo en los estudiantes de la Unidad Educativa Salesiana “María Auxiliadora” durante el año lectivo 2013-2014”, Esmeraldas, Ecuador, para obtener el título de Magister en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Esmeraldas, Ecuador.

El problema que plantea la autora es como los conocimientos inapropiados y la falta de capacitación de los docentes en la aplicación de metodologías de enseñanza que generen pensamiento crítico e inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

El objetivo general de la tesis que planteó Bone (2016) fue “capacitar a los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar las capacidades de los estudiantes de la Unidad Educativa Salesiana “María Auxiliadora” de la Parroquia Simón Plata Torres del Valle de San Rafael del cantón Esmeraldas, durante el año lectivo 2013 - 2014.

Este trabajo fue realizado desde un enfoque cuali-cuantitativo para lo cual se aplicó datos numéricos obtenidos de las encuestas que sirvieron como indicadores para la realización de la investigación y también hizo uso de una serie de elementos tales como observación de clases, entrevistas con la parte académica y con los jefes de áreas. (Bone, 2016)

La población que tomó fue compuesta por el directivo de la institución, el personal docente, que fueron los jefes de área y una población de estudiantes seleccionados del cuarto, séptimo y décimo año de Educación General Básica. Dándose en total una muestra de 99 personas, de un universo de estudio compuesto por 480.

De las conclusiones a que llegó Bone (2016) en su Tesis, podemos mencionar en general que en la Unidad Educativa Salesiana “María Auxiliadora”, no se toma en cuenta el logro de la competencia pensamiento crítico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se hace necesario que la institución mencionada promueva la innovación de los

conocimientos para el desarrollo de esta competencia. Asimismo, la institución educativa debe capacitar constantemente a sus docentes en temas relacionados al desarrollo de habilidades cognitivas en sus alumnos.

2.1.2. Investigaciones en el contexto Nacional

Un primer trabajo revisado corresponde a Mendoza (2015), quien presentó la Tesis titulada “La Investigación y el Desarrollo de Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios”, que es un trabajo de investigación para el Grado de Doctor en Educación en la Universidad de Málaga, España.

El problema que plantea el autor es que la educación universitaria peruana, “está centrado en una formación profesional desde una perspectiva instruccionalista” (Bello 2000, citado en Mendoza, 2015, p.24), cuya finalidad principal es la fijación memorística de conocimientos transmitido por el docente, sin promover el desarrollo del Pensamiento Crítico, cuya evaluación, se reduce generalmente a exámenes escritos. El estudio intenta dar una respuesta preliminar al problema y, a la vez intenta evaluar una alternativa metodológica para la formación de Pensamiento Crítico “mediante una formación universitaria centrada en el desarrollo de trabajos de investigación” (Mendoza, 2015, p.25).

“El objetivo principal es valorar el desarrollo de la competencia del Pensamiento Crítico a partir de la implementación de la estrategia metodológica de desarrollo de competencias investigativas, durante el estudio universitario” (Mendoza, 2015, p.25).

Para el desarrollo de esta Tesis, el autor aplicó el Cuestionario de Pensamiento

Crítico (CPC2) elaborado por Santiuste *et al.* (2001), instrumento que revela rasgos para medir las diferencias en las variables de lectura, escritura y expresión oral de los estudiantes, desde dos perspectivas o dimensiones, la sustantiva y la dialógica. Para el procesamiento de la información aplicó técnicas de estadística comparativa en la que se toma en consideración dos universidades privadas con diferentes metodologías; una considera la enseñanza-aprendizaje tradicional y la otra se basa en el desarrollo de trabajos de investigación.

El tipo de investigación es un estudio exploratorio de carácter descriptivo, y el método que eligió fue el Paradigma Cuantitativo, para estudiar la relación entre la Metodología Enseñanza-Aprendizaje basada en el desarrollo de competencias de investigación y la formación de pensamiento crítico en alumnos universitarios de la ciudad de Chiclayo, Perú, mediante la comparación de resultados obtenidos de dos universidades. (Mendoza, 2015).

La población que consideró el autor en este estudio estuvo conformada por estudiantes de dos universidades de la ciudad de Chiclayo, Perú; de características similares, por ser ambas universidades privadas con estudiantes provenientes de colegios y sectores económicos similares. Se escogió una muestra de 892 estudiantes para el trabajo de campo de 14 carreras en común de las dos universidades y el diseño de la investigación que planteó fue mediante la realización de un estudio comparativo entre estudiantes de dos universidades con metodologías diferentes, con el propósito de evaluar el desarrollo de Pensamiento Crítico, haciendo un análisis estadístico de los resultados. (Mendoza, 2015).

Entre las principales conclusiones a las que llegó Mendoza (2015), se tienen que los resultados obtenidos muestran una tendencia a que cuando se aplican métodos de Enseñanza – Aprendizaje en base a trabajos de investigación, el estudiante universitario tiene un mayor

desarrollo de Pensamiento crítico. Asimismo, propone “un compromiso pedagógico de la universidad, en la aplicación de una metodología Enseñanza-Aprendizaje basada en trabajos de investigación, lo que fomentaría el crecimiento del Pensamiento Crítico en el estudiante, para con ello mejorar su formación profesional” (Mendoza, 2015, p.174).

Como podemos apreciar es importante aplicar dentro de la metodología de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de trabajos de investigación, que permitan a los alumnos desarrollar la generación de su propio pensamiento crítico y lo apliquen tanto en la lectura, como escritura y como argumentar sus propias conclusiones sobre un tema dado.

Otro de los trabajos revisados fue el de Milla, M.R. (2012), quien sustentó su Tesis denominada: “Pensamiento Crítico en Estudiantes de Quinto de Secundaria de los Colegios de Carmen de la Legua, Callao, Perú, para optar el grado académico de Maestro en Educación con Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano, en la Universidad San Ignacio de Loyola, en Lima, Perú.

El problema central que la autora formuló en esta Tesis es saber en qué medida se encuentra el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes que cursan el quinto año de educación secundaria en los colegios parroquiales, privados y públicos de Carmen de la Legua.

El objetivo general de la Tesis es: “Determinar el nivel de pensamiento crítico de los alumnos que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua, Callao, Perú.” (Milla, 2012, p.35)

La importancia del trabajo que plantea la Milla (2012) radica en que la información del marco teórico que presenta servirá de punto de partida para los docentes que

deseen enseñar a sus alumnos a pensar críticamente y asuman la responsabilidad de la escuela de formar personas que puedan analizar, cuestionar y decidir el futuro del país.

Este trabajo de investigación se basó en un estudio descriptivo simple para lo cual se aplicó el instrumento denominado “Prueba para pensamiento crítico”, el cual fue elaborado para esta investigación. Asimismo, para el procesamiento de los datos resultantes se realizaron por medio del software SPSS versión 15.0 en español.

La población estuvo conformada por 546 estudiantes que cursaban el quinto año de secundaria en los colegios públicos, privados y el colegio parroquial de Carmen de la Legua, durante el año lectivo 2010. Se utilizó el muestreo estratificado proporcional para elegir la muestra debido a que la población no era homogénea, siendo el criterio para definir los estratos el tipo de gestión de cada colegio, determinándose el estrato de colegio público, el estrato colegio privado y el estrato colegio parroquial.

Entre las conclusiones principales a las que llegó Milla (2012) en esta investigación fueron que “El pensamiento crítico de la mayoría de los estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los Colegios de Carmen de la Legua corresponde a nivel promedio, mostrando puntajes muy cercanos al nivel bajo” (p.61). Además concluyó que la mayoría de los estudiantes dominan mejor la capacidad de analizar estando en un nivel promedio, afirmando que este es un “potencial que puede servir de base para elevar el nivel de pensamiento crítico” (Milla, 2012, p.61).

Otra conclusión importante, dada por Milla (2012) fue:

El pensamiento crítico de los estudiantes del colegio parroquial de Carmen de la Legua logra mejores puntajes que aquellos provenientes de colegios privados, a su vez estos muestran ligeras ventajas sobre los que provienen de colegios públicos. Estas diferencias se atribuyen al entorno socioeconómico en el que se desenvuelven los sujetos de la investigación. (Milla, 2012, p.61).

Analizando esta investigación podemos afirmar que el pensamiento crítico se encuentra mejor desarrollado por los docentes en el colegio parroquial, seguido por los colegios privados y en última instancia por los públicos. Esta afirmación es claramente demostrable si comparamos los niveles académicos alcanzados en las pruebas censales actualmente en el Perú. Este factor se debería tomar en cuenta en la capacitación de los docentes a nivel nacional, incluyendo actividades que permitan desarrollar habilidades cognitivas, las que son necesarias para los estudiantes en sus estudios posteriores.

Otro trabajo fue desarrollado por Aranda (2014), sustentó su Tesis “Programa “Piensanálisis” para desarrollar el pensamiento Crítico de los Estudiantes del Quinto Año de Secundaria en el área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir”, para obtener el Grado de Maestro en Educación con mención en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú.

El autor de esta Tesis se planteó investigar la medida en que la aplicación del Programa “PIENSANÁLISIS” puede desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto año de secundaria en el área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir.

Siendo el objetivo general, “Determinar si la aplicación de este programa realmente desarrolla el pensamiento crítico en estos estudiantes del Colegio Engels Class El Porvenir” (Aranda, 2014, p.18).

Asimismo, planteó como hipótesis general, lo siguiente: “H1: Si aplicamos el programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir”. (Aranda, 2014, p.19).

El tipo de estudio que realizó el autor para esta Tesis fue el de investigación experimental, usando un diseño cuasi-experimental, aplicando luego a la información obtenida el paquete estadístico SPSS15, con el fin de procesar la información recolectada después de aplicar un test inicial, el cual constaba de cinco textos informativos para que motiven el pensamiento crítico, considerando las cinco dimensiones de estudio y un test al final del desarrollo del programa. (Aranda, 2014).

El autor para el desarrollo de su Tesis tomó un universo de 70 estudiantes de quinto de secundaria, entre hombres y mujeres, de 15 a 17 años, de los cuales se eligió aleatoriamente una muestra de 20 alumnos, 10 de cada sexo para realizar la encuesta.

Una de las conclusiones más importantes que el autor señaló tenemos que “El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes...” (Aranda, 2014, p.83).

También concluyó que:

En el grupo experimental el nivel promedio del pensamiento crítico, según el pretest, se encuentra en el nivel regular obteniéndose un puntaje promedio de 97.30. Luego de aplicar el programa “PIENSANÁLISIS” el nivel promedio según el posttest, se ubica en el nivel de excelente, obteniéndose un puntaje promedio de 165.40. En el grupo control el nivel promedio según el pre y posttest, se encuentra en el nivel regular obteniéndose puntajes de 58.15 y 59.00, respectivamente. (Aranda, 2014, p.83)

Por lo tanto, después de haber analizado este trabajo podemos deducir que el Programa “PIENSANÁLISIS”, fue un buen instrumento para desarrollar la habilidad cognitiva del Pensamiento Crítico en los estudiantes del colegio Engels Class El Porvenir.

Otra investigación revisada fue la de Guevara, F. (2016), quien sustentó la Tesis titulada: “Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado, de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”, con la finalidad de optar el Grado Académico de Magister en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú.

El problema general que planteó la autora para desarrollar esta tesis fue “¿Cuál es la relación entre el Pensamiento Crítico con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pre-grado especialidad de primaria - Facultad de Educación – Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2015” (Guevara, 2016, p.3).

El objetivo general de esta tesis fue: “Determinar la relación del pensamiento crítico con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad

primaria Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2015” (Guevara, 2016, p.4).

Asimismo, la autora formuló como hipótesis general: “El Pensamiento Crítico Reflexivo se relaciona significativamente con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2015” (Guevara, 2016, p.7).

El tipo de investigación escogido por la autora fue No Experimental – Correlacional – Bivariada y Transversal. En la que afirma que: “El diseño que se aplicó en el presente proyecto es el Descriptivo Correlacional, este tipo de estudio descriptivo define el grado de relación o asociación no causal existente entre dos variables” (Guevara, 2016, p.51).

La población estuvo conformada por 120 estudiantes del décimo ciclo y la muestra escogida fue de 60 estudiantes. (Guevara, 2016).

La técnica utilizada por la autora para esta Tesis fue la Encuesta, ya que ella menciona que:

Una vez confeccionado el cuestionario no requiere de personal calificado a la hora de hacerla llegar al encuestado. A diferencia de la entrevista la encuesta cuenta con una estructura lógica, rígida que permanece inalterable a lo largo de todo el proceso investigativo. Las respuestas se recogen de un modo especial y se determinan del mismo modo las posibles variantes de respuestas estándares, lo que facilita la evaluación de los resultados por métodos estadísticos (Guevara, 2016, p.54).

Los instrumentos escogidos por Guevara (2016) fueron la Ficha de Observación y Cédula de Cuestionario. El procesamiento de la información lo realizó mediante métodos estadísticos.

La principal conclusión a la que llegó la autora con esta Tesis fue que demostró “que existe relación entre Pensamiento Crítico Reflexivo con el desempeño en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. (Guevara, 2016, p.76).

2.2. TEORIAS O MODELOS ACERCA DEL TEMA A TRATAR

2.2.1. Competencia (definición)

Existen muchos autores con diversos conceptos y definiciones de Competencia. A continuación se presentan algunas de estas definiciones, primero consideraremos la acepción dada en el diccionario de la Real Academia Española (2017), en el que define a “Competencia”, en su segunda acepción derivado del latín *competentia*; (cf. Competente) como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Fue en los años 70, que David McClelland introduce el concepto de “Competencia” al mundo empresarial, que inicialmente fue establecida por la Psicología, ya que él consideraba que una evaluación de conocimientos o aptitudes tradicionales, no garantizaban que la persona pueda desempeñarse con éxito en el trabajo, de ahí que busca relacionar los conocimientos y las actitudes, con capacidades, destrezas y habilidades para mejorar el rendimiento profesional, dándole un nuevo criterio al desempeño laboral.

Posteriormente, Spencer y Spencer (1993, citado en Fernández, 2016) llevan este término al ámbito laboral y la definen como “las competencias son características subyacentes en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación” (p.78). De lo que se puede entender que relacionan las competencias del individuo con el logro que pueda obtener en el puesto que debe desempeñarse.

De manera similar se tiene la definición de la prestigiosa consultora internacional Ernst y Young (1998, citado en Camejo, 2008) que indica que es “la capacidad de las personas de poner en juego e integrar conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible su desempeño en diversos contextos sociales, dentro de una función o rol laboral” (p.100).

Asimismo, Levy-Leboyer (1997, citado en Fernández, 2016) la define como “un repertorio de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que los hace eficaces en una situación determinada”. De similar forma Benavides (2002, citada en Estrada, López & Restrepo, 2011), la define como “Comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente” (p.110). Coincidiendo que no basta con tener esas capacidades sino que tienen que ser observables y demostradas.

Villa y Poblete (2007) definen a la competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.23).

Además, Tait y Godfrey (1999, citado en Fernandez, 2016), propone “que los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias en general y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior” (p.378).

En la actualidad las universidades peruanas están replanteando el modelo educativo en las diferentes carreras con las que cuentan. El modelo planteado en la Universidad Privada del Norte está centrado en el desarrollo por etapas del estudiante, como base de los principios del aprendizaje, así como en el desarrollo de competencias generales, tales como: Pensamiento Creativo y Crítico, Inteligencia Social, Resolución de Problemas y Responsabilidad Social y Ciudadanía, que les permita responder a situaciones reales con desempeños de calidad y productividad.

Por lo anteriormente expresado, podemos definir a las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas ser eficaces o adecuados para una situación general o particular y de ser posible, comprobada.

2.3. SABERES BÁSICOS O COMPONENTES DE LA COMPETENCIA

Varios son los componentes específicos de una competencia, las cuales han sido planteadas en el enfoque por competencias laborales y en la educación para el trabajo, tal como lo menciona Tobón (2006), quién también señala que “Poseer una competencia implica actuar con base en estrategias metacognitivas; en este sentido se tiene conciencia del proceso de desempeño en todas sus fases...”(p.185). De ellas es el factor Criterios de Desempeño, mediante los cuales la persona tiene la posibilidad de ir mejorando y aprendiendo para actuar en forma eficaz y adecuada en situaciones reales

de trabajo, tanto en el ámbito profesional como en el social y estos pueden ser evidenciados mediante los saberes esenciales, las que se clasifican como sigue:

- Saber o componente cognitivo: Saber Conocer o Aprender.
- Saber o componente procedimental: Saber Hacer.
- Saber o componente Actitudinal – Emocional: Saber ser.

Por su parte, Cázares y Cuevas (2007), consideran a la competencia como “una interacción reflexiva y funcional de los saberes – cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivo” (p.18), siendo este último un cuarto saber añadido a lo considerado por Tobón, que implica el saber entender o transferir, como lo cita Fernández (2016): “el saber transferir, que brinda la posibilidad de ir más allá del contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones y transformarlas” (p.76).

2.3.1. Tipos de Competencias

Existen diversas clasificaciones de competencias. Desde la perspectiva educacional y laboral, que es el motivo de este estudio, la clasificación más aceptada y la más extendida es aquella realizada por Mertens (1996), también aceptada por el Organismo Internacional del Trabajo en la que se señala, que las competencias están divididas en básicas, genéricas y específicas.

a. Competencias Básicas

Tobón (2006), se refiere como aquellas competencias que se adquieren en la etapa escolar y son primordiales para el desenvolvimiento de la persona dentro de la sociedad y el mundo laboral, permitiendo que analice, comprenda y resuelva los problemas cotidianos. Además, sirven de base para que se desarrollen otras competencias sobre todo para el

procesamiento de la información, entre las que se tienen el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, cálculos numéricos, comunicación oral, liderazgo, entre otras.

Benavides (2002), da una definición más empresarial a este tipo de competencias cuando afirma que son las “cualidades personales que inciden directamente en la gestión y los logros laborales en toda la organización” (p.40) y considera a tres grupos específicos como son: las habilidades básicas, el desarrollo del pensamiento y las cualidades del pensamiento. Considerando al Pensamiento Crítico dentro del grupo de Desarrollo del Pensamiento.

b. Competencias Genéricas

Tobón (2006) señala que las competencias genéricas “son comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas tales como la administración de empresas, la contabilidad y la economía que comparten un conjunto de competencias genéricas como el análisis financiero y gestión empresarial.” (p.91)

Benavides (2002) la define como “características que necesitan las personas que pueden generalizarse en una empresa. Teniendo como fin fortalecer la identidad de la empresa, considerando que esta debe nacer de los objetivos y políticas de esta.”

Ambos coinciden en que estas competencias sirven para que la persona pueda desempeñarse en forma satisfactoria en los empleos, y le permite poder cambiarse de una empresa a otra, aumentando su empleabilidad.

Dentro de estas competencias Tobón (2006) considera al emprendimiento, trabajo en equipo, gestión de información, resolución de problemas, entre otras.

c. Competencias Específicas

Tobón (2006) las define como “aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior” (p.93).

Las competencias específicas están íntimamente ligadas a los conocimientos que pueda adquirir la persona para una determinada ocupación o profesión y no es fácil que pueda ser transferida a otro contexto laboral.

2.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

El tema del presente trabajo de investigación es conocer el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte, sede Trujillo, 2018-I. En este acápite se desarrollarán algunas definiciones del Pensamiento Crítico y sus dimensiones propuestas por diferentes autores.

2.4.1. Definiciones de Pensamiento crítico

El pensamiento crítico involucra a la inferencia, argumentación, razonamiento, análisis, toma de decisiones, conclusión y todo ello dentro del proceso mental de los seres humanos.

Una definición muy simple y la vez completa la trabaja Villarini (2003) que la denomina como “el examen del propio conocimiento”. Sin embargo, hay muchas definiciones y autores sobre el tema, por lo que en 1995 se buscó dar una definición de expertos como lo señalan Spicer y Hanks (1995), en ella cuarenta y seis expertos en Filosofía y Educación definieron el Pensamiento Crítico como “juicio autorregulatorio útil que redunde en la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, caracterológico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales está basado ese juicio.”

Por otro lado, Furedy & Furedy (1985) lo resumen como “habilidades que le permite ser capaz de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones.”

Otra definición fue dada por Paul y Elder (2003) en la que expresan que “es el modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4).

Asimismo, Villa y Poblete (2007) lo precisan como “una competencia que pone en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y lo prepara para pensar y hacer de forma diferente” (p.16). Quienes señalan que el pensamiento crítico es una competencia de tipo instrumental y que está basada en otras competencias cognitivas.

2.4.2. Dimensiones de la Variable: Pensamiento Crítico

Como se indicó en la definición de pensamiento crítico, este tiene muchas acepciones e interpretaciones. De ellos se derivan que existen una multiplicidad de variables o dimensiones de acuerdo a los autores, tendencias o categorías. La agrupación más amplia señala dos dimensiones: los aspectos cognitivos y los aspectos afectivos, como lo refieren Chambers, Carter-Wells, Bagwell, Padget & Thomson (2000, citado en Guzmán y Sánchez, 2006), John Dewey (citado en Campos, 2007) y Paul & Elder (2002) en su Mini Guía de Pensamiento Crítico. Similar clasificación fue dada por Valenzuela y Nieto (2008) en los componentes cognitivo y disposicional, y de Ennis (2011) quien considera 15 capacidades y habilidades del pensamiento crítico, agrupándolos en dos clases: las disposiciones y las capacidades, pudiéndose entender, inferir y relacionar la primera como una dimensión afectiva-actitudinal y la segunda, las capacidades como la cognición y pensar de manera crítica.

Estos autores refieren incluir en las habilidades cognitivas al análisis, evaluación, inferencia y autorregulación. Mientras tanto la dimensión afectiva la refieren a la motivación y actitud de los individuos para la apertura mental y crítica hacia la diversidad de perspectivas sobre un tema.

De otro lado López (2012) considera 4 habilidades generales más inclinadas a la dimensión cognitiva, como el conocimiento, inferencia, evaluación y metacognición, todas ellas citadas en Bruning, R.; Schraw, G. & Ronning, R. (1999), quien a su vez los resume de autores como Halpern, Kurfiss, entre otros. Todas ellas tienen un carácter cognitivo en la enseñanza-aprendizaje, pero sin descartar la actitud afectiva propia de los individuos como seres sociales.

Las cuatro habilidades generales son las siguientes:

a. Conocimiento

Considerada por Guevara (2016) como “la información que adquiere el ser humano a través de la interacción con su entorno, el cual es captado por sus sentidos, y luego organizado por el cerebro”. Algunos autores lo consideran como el concepto de percepción, como base para aprehender como lo indica Cheesman (2010). Entonces el conocimiento es el punto de partida para inferir, discernir y también para evaluar. Eso involucra una organización mental de la información que los individuos recibimos según Perkins (1987) y que lo reitera López (2012).

Esa misma idea de punto de partida, también es considerado por Cheesman (2010), quien afirma que: “El conocimiento es el acumulo de información, adquirido de forma científica o empírica”. Y refuerza la idea de que es el punto de partida puesto que “conocer es aprehender o captar con la inteligencia los entes y así convertirlos en objetivos de un acto de conocimiento que supone una referencia mutua o relación entre: sujeto – objeto” Cheesman (2010). Para aprehender previamente se requiere de conocer. Similar concepto lo señala Fowler (2002), al definir el conocimiento como “recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas”.

b. Inferencia

La Real Academia de la Lengua Española, señala a la Inferencia como acto y efecto de inferir, siendo este último en su primera acepción como "Deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa"

Entonces la inferencia consiste en deducir una situación o acontecimiento ante un hecho determinado y que aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje les permitirá a los estudiantes emitir juicios, justos y sensatos mediante el discernimiento de sus conocimientos. En esa línea Facione (2007), define a la inferencia como: “Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”.

c. Evaluación.

La evaluación consiste en dar validez a un conocimiento, que será necesario para la inferencia realizada y de esta manera, se tendrá la certeza si los elementos ratifican con la verdad o no los hechos, la habilidad para determinar el pensamiento crítico de las personas.

Esta dimensión implica valorar enunciados, situaciones, juicios, creencias, razonamientos, etc. dándoles credibilidad o no, a partir de un juicio crítico del individuo y de determinados criterios. Incluso a una autoevaluación como autorregulación del mismo individuo cuando analiza sus propios juicios y razonamientos.

Así tenemos a Fowler (2002), quien precisa que “la evaluación consiste en exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos”. (p.3).

De manera similar lo indica Facione (2007), al considerar que “evaluación es valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o

describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia”. (p.5).

d. Metacognición

Este concepto tiene muchas aristas, tal como lo analiza Crespo (2000) en “La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría”. Algunos autores como Flavell (1993) afirma que "Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante" (1993,160).

Por otro lado, la metacognición según Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2002), es el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada, citando a Álvarez y Bisquerra, (1996:153).

Flores (2000) indica una definición más elaborada al señalar que: “La metacognición se refiere más a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición, motivándolas a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver los problemas”.

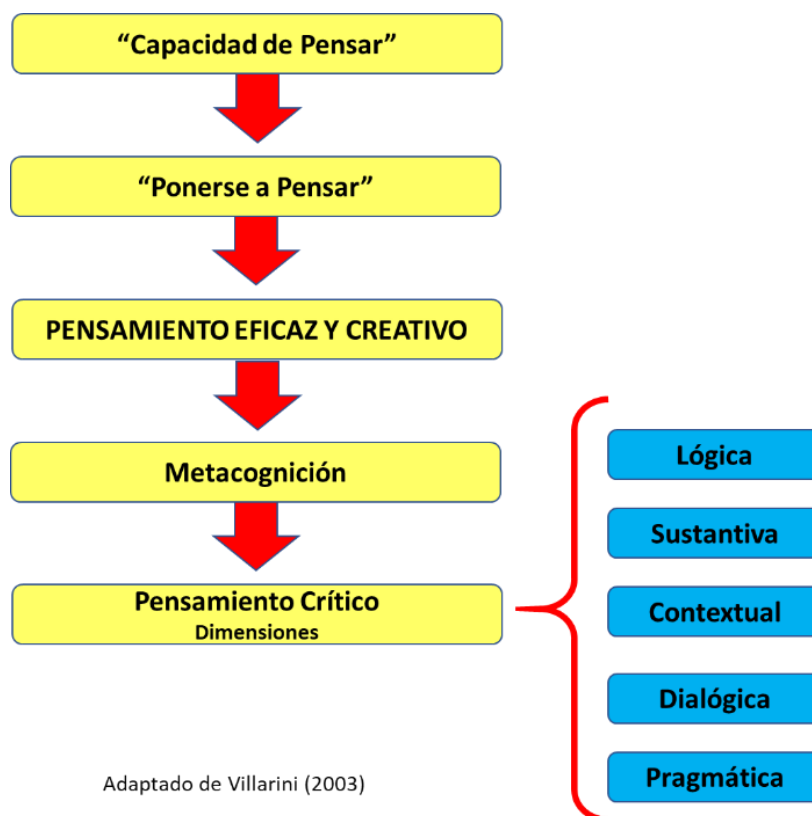
Para el campo educativo metacognición la define Guevara (2016) como “la autoevaluación que se debe realizar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual permitirá medir el avance cognitivo durante este proceso, fortaleciendo el rendimiento académico”. A través de cinco dimensiones del Pensamiento crítico como son: Lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática.

Este modelo de 5 dimensiones lo desarrolla inicialmente Villarini (2003), y luego lo complementan Montoya (2007), Rojas (2006), y Torres, Tejada & Villabona (2013).

Entonces, estas 5 variables metacognitivas, que son requeridas para analizar el pensamiento crítico, son necesarias para los estudiantes, pues tal como lo señalan Torres, Tejada & Villabona (2013) se complementan entre ellas, y de ser posible deben ser cultivadas y desarrolladas desde la infancia cuando se activa la capacidad para la metacognición y así facilitan el desarrollo y madurez intelectual de los estudiantes.

Figura 1

Metacognición vs Pensamiento Crítico



Fuente: <https://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/577/92>

Dimensión Lógica.

Es el pensar bien para que el pensamiento crítico sea eficaz y protegido de inconsistencias, errores y falacias durante su proceso y razonamiento. (Montoya, 2007)

Según Villarini (2003), la dimensión lógica se define como “la capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez de los procesos de razonamiento que se lleva a cabo conforme a reglas que establece la lógica”.

Ese análisis del pensamiento permite pensar de manera clara, organizada y con sistematicidad, el cual se lleva en una estructura formal y racional (Torres, Tejada & Villabona, 2013).

Entonces de acuerdo con Rojas (2006), se resume “todo conocimiento supone como requisito mínimo la estructura mental del pensamiento” y, que sin la lógica, no se puede determinar si el pensamiento está bien estructurado, si las formas, inferencia y conclusiones tienen un buen razonamiento que la sustentan y no conllevan a falacias.

Dimensión Contextual

Todo pensamiento se puede circunscribir en un contexto o ámbitos, sociales, históricos y biográfico. Su expresión está relacionada con esos contextos donde el individuo dentro de una cultura determinada aprende un pensamiento socialmente objetivado como lo señala Rojas (2006) y Villarini (2003).

Al pertenecer a una determinada sociedad, el individuo, se examina, tanto su ideología política como en sus valores para entender e interpretar hechos y procesos. Esta

capacidad de autoexaminarse permite interpretar, dar significado a los hechos de acuerdo a los contextos mencionados.

Dimensión Pragmática

Según Villarini (2003) es la “capacidad para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento”. Montoya (2007) añade que esta “capacidad permite reconocer la finalidad o lo que pretende un determinado pensamiento”.

Como sugiere Rojas (2006), esta dimensión analiza el detrás de la intención del pensamiento, el cual se pueden descubrir a través de estrategias lingüísticas y sociales, mediante el análisis crítico de la forma en que se expresan los pensamientos.

Dimensión Sustantiva.

Así como la lógica analiza y revisa la estructura formal del pensamiento, la dimensión sustantiva se refiere al análisis del contenido del pensamiento, si estos son sólidos, verídicos y válidos. Esta dimensión es la que nos permite determinar si lo que decimos posee la suficiente sustentación, si disponemos de argumentos sólidos que respalden lo que afirmamos.

Tanto Torres, Tejada & Villabona (2013) como Montoya (2007) reiteran la objetividad y efectividad del proceso y producción de la información del pensamiento, dándole una evaluación sobre la verdad o falsedad de la información, dado “que se basa en información comparada y no en meras opiniones”.

La Dimensión Sustantiva según Villarini (2003), busca evaluar en términos de la información, conceptos, ideas, etc., centrándose en el contenido mismo del pensamiento.

También se puede definir a la Dimensión Sustantiva como el fundamento, la justificación, la evidencia, los criterios de realidad, así como la epistemología de nuestros pensamientos o puntos de vista. Además, la Dimensión Sustantiva del Pensamiento al tener sintaxis y semántica, posee estructura, forma y también un contenido, permitiendo pensar con claridad, organización y sistematización que requiere la dimensión lógica. Asimismo, ayuda a conocer cuáles son las formas de apoyar con buenas razones y argumentos, las conclusiones a las que se llega.

De manera práctica, se puede señalar que la Dimensión Sustantiva hace referencia a “todo aquello que realiza el individuo para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista”. (Santiuste Bermejo, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., Gonzales J., Rossignoli, J. & Toledo, E., 2001).

Dimensión Dialógica

La Dimensión Dialógica se conceptualiza como la composición de puntos de vista de las personas que revela lo variado y complejo de la realidad al ser y existir puntos de vistas opuestos, alternos y/o diferentes, y que además del diálogo crítico, concepto básico de esta dimensión, integran también a la humildad, a la tolerancia y el diálogo.

El pensamiento crítico, según Villarini (2003) y también Montoya (2007), requiere en esta dimensión el examen, análisis y evaluación del propio pensamiento del individuo con relación al pensamiento de los otros individuos, al asumir otros puntos de vista

y mediar otros pensamientos, a manera de diálogo con multiplicidad de lógicas o interpretaciones. Esto obliga al individuo a fundar adecuadamente su pensamiento e integrarlo a totalidades más complejas que abarcan diversos puntos de vista.

Esta dimensión permite dialogar y tener discusiones a la luz del argumento del adversario como sostiene Rojas (2006), además de evaluar las múltiples razones, perspectivas y puntos de vistas diferentes, pudiendo incluso llegar a una armonía con ellos, donde se considera a la retórica y la dialéctica, puesto que entre otras cosas tratan de conocer el pensamiento de los demás en base a sus argumentos y respuestas, y también en influir en sus respuestas, puesto que su raciocinio es dialógico.

Por otro lado, Torres, Tejada & Villabona (2013) señalan expresamente la importancia de esta dimensión dado que “contribuye poderosamente a la convivencia y cooperación social por encima de diferencias de ideas y valores. Prepara para de la vida pública y democrática. Sensibiliza para entender el mundo complejo con sus conflictos y problemas. Promueve la capacidad para la vida cívica y la solidaridad”.

En resumen, la dimensión dialógica se refiere a “todas aquellas acciones de la persona destinadas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectiva”. (Santiuste, et, al, 2001)

Definidas las 5 dimensiones, para efectos de este estudio se considera el modelo de 2 dimensiones: sustantiva y dialógica, como lo propone Santiuste, et. al (2001) en su obra

“El pensamiento crítico en la práctica educativa”, con la herramienta CPC2 (Cuestionario de Pensamiento Crítico) o sus adaptaciones y que entre otros ha sido aplicado para medir el pensamiento crítico a nivel internacional por Curone (et al 2008), Marciales (2003), Díaz y Bar (2012), Díaz, J., Bar, A. & Ortiz, M. (2015) y recientemente León (2016). En el Perú se ha aplicado a estudiantes escolares en la ciudad de Puno durante el trabajo de investigación desarrollado por Apaza (2014) y en estudiantes universitarios la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana en Iquitos realizada por Amasifuén, Babilonia & Veraportocarrero (2013). También se aplicó en las universidades Señor de Sipán y Santo Toribio de Mogrovejo en la tesis doctoral de Mendoza (2015)

Por lo tanto, se escogió este modelo Cuestionario de Pensamiento crítico (CPC2) debido a que es un instrumento confiable y validado, en la tesis de Marciales (2003), que muestra el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva y dialógica, ya que aborda habilidades como la lectura, la escritura y la expresión oral que son básicas en todo proceso educativo. Esta evaluación nos permitirá acercarnos a conocer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de los últimos años de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte, Sede Trujillo, 2018-I.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Para elegir la metodología a seguir, se ha tomado en consideración elementos fundamentales, tales como los objetivos de la investigación, las preguntas de investigación, la justificación de la investigación y la viabilidad de ésta.

La presente investigación es descriptiva y no correlacional, ya que se mostrarán los resultados de forma descriptiva, es decir, como lo definen Hernández, Fernández & Baptista, (2006) “pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, es decir, su objetivo no es verificar como se relacionan”.

No se demostrará ninguna hipótesis y solo se describirá el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico que están alcanzando los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, Sede Trujillo, 2018-I. Asimismo, se indica que es no correlacional porque no intervendrá relación alguna con otra variable.

3.1. ELECCIÓN DE LA TÉCNICA

Para la elección de la técnica, se ha tomado en consideración el problema de la investigación, y se ha tenido en cuenta los siguientes pasos para el logro de los objetivos:

- Ordenar las etapas de la investigación
- Aportar instrumentos para manejar la información
- Llevar un control de los datos

- Orientar la obtención de conocimientos

Por lo tanto, el trabajo se ha desarrollado mediante una investigación de campo, ya que se efectúa directamente en el medio donde se desarrolla el tema de estudio y como se ha definido, será en la Universidad Privada del Norte en Trujillo, Perú. Asimismo, se recogerán los datos mediante la aplicación de una encuesta a los estudiantes, a través de un cuestionario que será entregado a los estudiantes del último año de la Facultad de Negocios de la Universidad ya mencionada.

De la misma manera, es importante también mencionar, que, en este tipo de encuesta, tendremos algunos riesgos que asumir, tales como:

- Falta de sinceridad en las respuestas
- Tendencia a calificar todo bien
- Falta de comprensión de las preguntas
- Influencia del que efectúa la encuesta o del tema si es agradable o no.

3.2. DETERMINACIÓN DEL INSTRUMENTO

Como se ha visto, el concepto de Pensamiento Crítico es polisémico, por lo que hay marcadas diferencias en los instrumentos que se usan para evaluarlo. Diferentes autores han determinado diversas habilidades presentes en los estudiantes. Estas, en algunos casos coinciden con las mencionadas por otros autores, no obstante, cada autor introduce otras que son exclusivas.

Realizando una búsqueda que conduzca a desarrollar esta investigación, se ha optado por el presentado en la Tesis de Marciales (2003). El instrumento que se ha usado en

este Trabajo de Investigación ha sido el Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC2, que evalúa dos dimensiones fundamentales: La Sustantiva y la Dialógica.

En primer lugar, la dimensión Sustantiva hace referencia a todo lo que hace la persona, para dar razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista. En esta dimensión se evalúan los siguientes ítems:

Lectura Sustantiva,
Escritura Sustantiva y
Escuchar – Expresar Oralmente Sustantiva

Asimismo, en este Cuestionario, los ítems mostrados en el Anexo 2 son evaluados de acuerdo con las siguientes subdimensiones:

- Leer Sustantivo
- Escribir Sustantivo
- Escuchar -Expresar Oralmente Sustantiva

En segundo lugar, la dimensión Dialógica se refiere a las acciones de la persona que se dirigen al análisis y/o integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio, es decir, se refiere a todos los argumentos razonados que expone una persona que le permita precisar las diferencias que existen con sus perspectivas y su forma de ver las cosas y de esta manera dar respuesta a las refutaciones. En esta dimensión se evalúan a través de:

- Lectura Dialógica
- Escritura Dialógica
- Escuchar – Expresar Oralmente Dialógico

Además, esta dimensión se analiza mediante los ítems del Cuestionario CPC2, tal como se observa en el Anexo 3, de acuerdo a las siguientes subdimensiones:

- Leer dialógico
- Escribir dialógico
- Escuchar, expresar oralmente dialógico

3.3. UNIDADES DE ANÁLISIS

Como se conoce, las Unidades de Análisis son los elementos en los que recae la obtención de información, por lo que hemos identificado que éstas sean constituidas por los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, Sede Trujillo, 2018-I Perú. El universo es de 90 estudiantes de Administración y Marketing y 120 de Administración y Negocios Internacionales. De los cuales, la muestra al azar está constituido por 61 alumnos, siendo 24 estudiantes de la Carrera de Administración y Negocios Internacionales y 37 de la Carrera de Administración y Marketing mencionadas.

3.4. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

El instrumento más utilizado para recolectar datos es el Cuestionario. Este consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables que se deseen medir. En este trabajo se utilizó el Cuestionario CPC2 Prueba de Pensamiento Crítico (Santiuste Bermejo et. al, 2001). Este Cuestionario se basa en 30 preguntas, a las cuales se aplicará valores que van desde el número 1 al número 5, correspondiendo cada número a la siguiente tabla.

- ✓ 1 = Total Desacuerdo
- ✓ 2 = Desacuerdo
- ✓ 3 = A veces

- ✓ 4 = De acuerdo
- ✓ 5 = Totalmente de acuerdo

Como se explica en el desarrollo de este Cuestionario, se ha decidido abordar dos dimensiones del Pensamiento Crítico. Una de ellas es la Dimensión Sustantiva y la otra es la Dimensión Dialógica. Ambas dimensiones involucran las siguientes habilidades básicas: lectura, escritura, razonamiento verbal o expresión oral, que consideramos básicas en el proceso educativo.

En el Anexo 1 se muestra el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2) utilizado para las encuestas y con el cual se ha recabado la información necesaria para el presente Trabajo de Investigación.

La confiabilidad del instrumento aplicado, dado el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach, nos indica un valor de 0.865, lo que nos sugiere que existe una alta confiabilidad del instrumento (Tabla 4).

3.5. LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOBRE PROBLEMÁTICA

El levantamiento de la información sobre la problemática expuesta se realizó aplicando el Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC2 (Santiuste Bermejo et al, 2001). Como se mencionó en párrafos anteriores, este instrumento revela los rasgos que contiene el Pensamiento Crítico, aplicado a las dimensiones sustantivas y dialógicas. Cada dimensión aborda habilidades básicas del pensamiento como son la lectura, la escritura y el saber expresarse, que consideramos básicas en el proceso educativo.

El cuestionario está compuesto por 30 preguntas con valores de uno (1) a cinco (5), a saber:

(1)	Total Desacuerdo
(2)	Desacuerdo
(3)	A veces
(4)	De acuerdo
(5)	Totalmente de Acuerdo

Las dimensiones sustantivas y las dimensiones dialógicas se encuentran distribuidas en habilidades básicas, que se encuentran en el cuestionario de la siguiente forma:

Leer (Sustantivo)	: Preguntas 21,1,19,11,28,13,16,24,18,30,25
Leer (Dialógico)	: Preguntas 22, 12, 2, 17
Expresar por escrito (Sustantivo)	: Preguntas 10, 26, 23, 4, 29, 9
Expresar por escrito (Dialógico)	: Preguntas 5, 6
Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo)	: Preguntas 20, 15
Escuchar y Expresar oralmente (Dialógico)	: Preguntas 27, 14, 3, 8

Este Cuestionario integra las destrezas de pensamiento que, según ha sido documentado a través de investigaciones, se desarrollan desde la secundaria, siendo entonces compartidas por los estudiantes universitarios, por lo que es válida su aplicación en ambos grupos (Marciales, 2003).

La encuesta fue llevada a cabo por el docente a cargo de cada sección y se les otorgó a los estudiantes como máximo una hora para desarrollarla. Para tal fin, se planificó y coordinó los horarios para que no interfieran con el desarrollo de las clases. Antes de ejecutar

la encuesta, se explicó a los estudiantes la finalidad de la misma, con el propósito de motivar y solicitar la mayor seriedad y veracidad en sus respuestas.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

Luego de realizada la encuesta a los estudiantes de la muestra y compararla con los objetivos planteados para un mejor análisis, teniendo en cuenta, que el objetivo general de la presente investigación es determinar el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, Sede Trujillo, 2018-I, se obtuvieron diversos resultados que serán presentados a continuación.

En primer lugar, el Objetivo 01 establece el nivel de desarrollo de la dimensión dialógica de los estudiantes de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales. La Tabla 1 presenta la estadística descriptiva sobre el nivel de competencia por carrera.

Como se aprecia en la Tabla 1, en cuanto a la Dimensión Dialógica, podemos deducir que está en un nivel de “Acuerdo” en ambas carreras, con una media de 3.59 para Marketing y una de 3.5 para Negocios Internacionales. Dentro de la Dimensión Dialógica, las subdimensiones con las medias más bajas, la tienen la Lectura Dialógica con un promedio de 3.4 puntos para Marketing y 3.5 para Negocios Internacionales.

En cuanto a la Dimensión Sustantiva tenemos que están en un nivel de “Acuerdo” en ambas carreras, con una media de 3.9 para la carrera de Marketing y 3.7 para la carrera de Negocios Internacionales. Dentro de esta dimensión, las subdimensiones que

lograron las medias bajas fueron Lectura Sustantiva en la carrera de Marketing con 3.92 y Escuchar-Expresar Oralmente en la carrera de Negocios Internacionales con 3.62.

En total, el análisis general de los resultados sobre la encuesta de Pensamiento Crítico nos arroja una media para la Carrera de Marketing de 3.89 y para la Carrera de Negocios Internacionales de 3.62.

Tabla 1

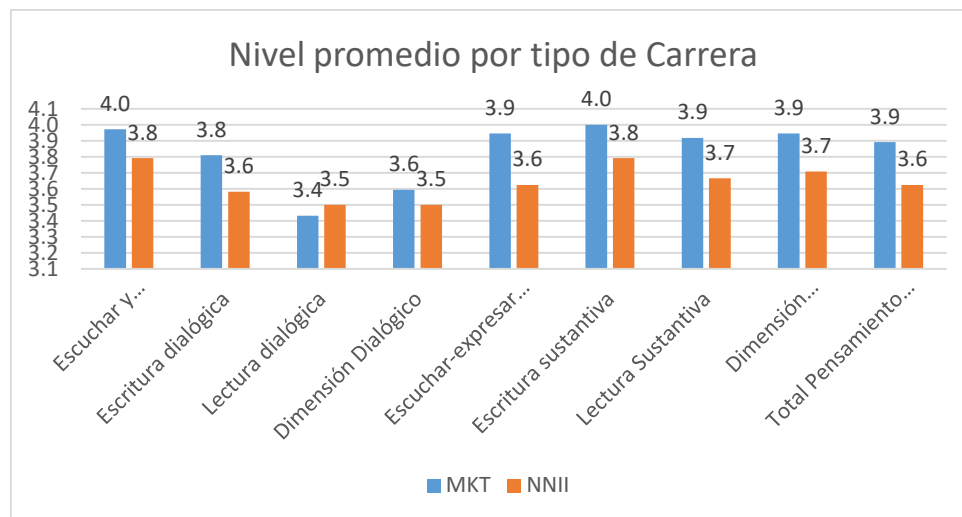
Estadística descriptiva sobre nivel de competencia según carrera

	Carrera					
	MARKETING			NEG. INTERNAC.		
	N	Media	Desviación	N	Media	Desviación
			estándar			estándar
Escuchar y Expresar Oralmente Dialógica	37	3,9730	,72597	24	3,7917	,65801
Escritura dialógica	37	3,8108	,65988	24	3,5833	,92861
Lectura dialógica	37	3,4324	,50225	24	3,5000	,58977
Dimensión Dialógica	37	3,5946	,59905	24	3,5000	,58977
Escuchar-expresar oralmente Sustantiva	37	3,9459	,66441	24	3,6250	,49454
Escritura sustantiva	37	4,0000	,52705	24	3,7917	,50898
Lectura Sustantiva	37	3,9189	,49320	24	3,6667	,56466
Dimensión Sustantiva	37	3,9459	,52419	24	3,7083	,46431
Total Pensamiento Critico	37	3,8919	,45849	24	3,6250	,49454

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

Figura 2

Nivel promedio por tipo de carrera



Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

Asimismo, en la Figura 2, se aprecia que la carrera de Marketing ha obtenido mayores medias casi en todas las Subdimensiones evaluadas, en comparación con la carrera de Negocios Internacionales.

En la Tabla 2, se muestran los datos obtenidos en cuanto a la Dimensión Dialógica. Se observa que el mayor puntaje se obtuvo en la Subdimensión Escuchar-Expresar Oralmente que alcanza el 55.7% de los estudiantes que marcaron de acuerdo, lo que aporta resultados al primer objetivo. En detalle en esta Subdimensión, tenemos que, en la carrera de Marketing, el 56.8% de los encuestados está de Acuerdo, así como un 54.2% en la carrera de Negocios Internacionales.

Tabla 2

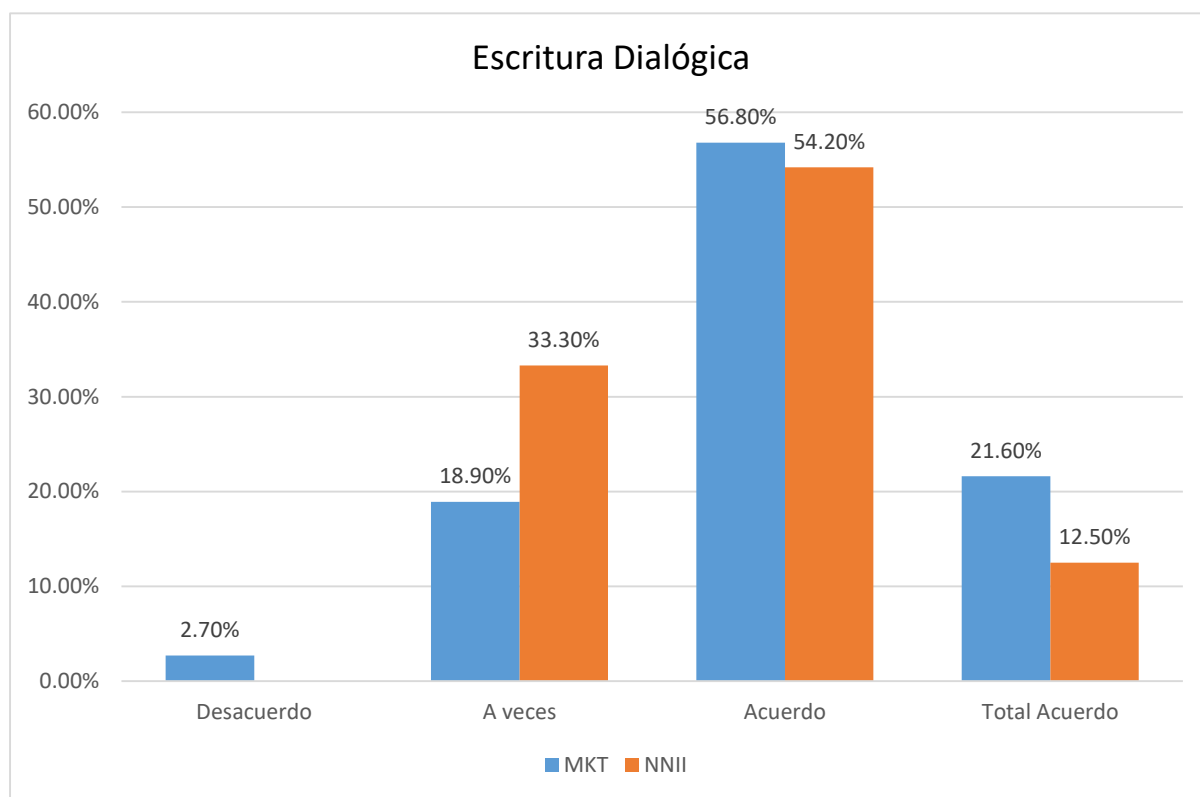
Análisis Dimensión Dialógica

		Escuchar y Expresar Oralmente dialógica			Sub dim Escritura dialógica			Sub dim Lectura dialógica			Total Dimensión Dialógico		
		Carrera		Total	Carrera		Total	Carrera		Total	Carrera		Total
		MKT	NNII		MKT	NNII		MKT	NNII		MKT	NNII	
Desacuerdo	Cant	1	0	1	0	3	3	0	1	1	0	1	1
	%	2,7%	0,0%	1,6%	0,0%	12,5%	4,9%	0,0%	4,2%	1,6%	0,0%	4,2%	1,6%
A veces	Cant	7	8	15	12	8	20	21	10	31	17	10	27
	%	18,9%	33,3%	24,6%	32,4%	33,3%	32,8%	56,8%	41,7%	50,8%	45,9%	41,7%	44,3%
Acuerdo	Cant	21	13	34	20	9	29	16	13	29	18	13	31
	%	56,8%	54,2%	55,7%	54,1%	37,5%	47,5%	43,2%	54,2%	47,5%	48,6%	54,2%	50,8%
Total Acuerdo	Cant	8	3	11	5	4	9	0	0	0	2	0	2
	%	21,6%	12,5%	18,0%	13,5%	16,7%	14,8%	0%	0%	0%	5,4%	0,0%	3,3%
Total	Cant	37	24	61	37	24	61	37	24	61	37	24	61
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

Figura 3

Frecuencia en la subdimensión escritura dialógica por carrera



Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

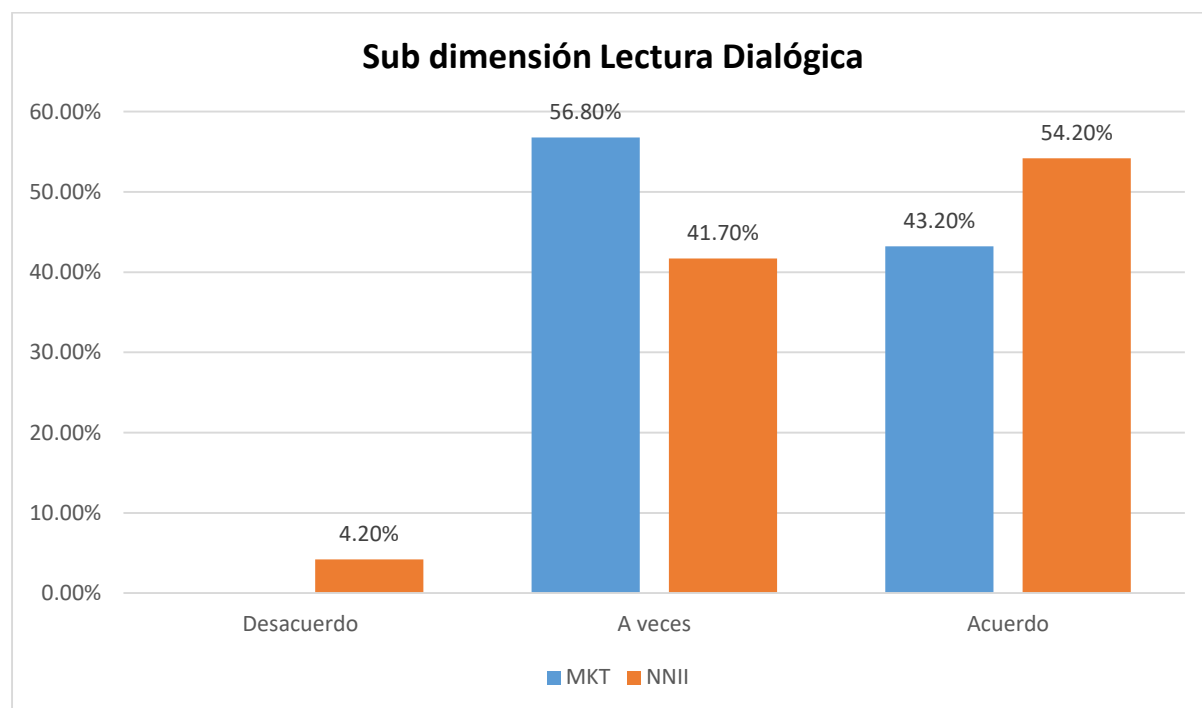
En la Figura 3, a partir de las respuestas dadas en los diferentes ítems, se identificó los grupos marcados. En el primer grupo, el 78.4% de los estudiantes están de acuerdo o total de acuerdo, respecto a su manera de escribir dialógica. En el segundo grupo, están integrados los alumnos que indicaron que solamente a veces llevar a cabo una lectura sustantiva como la propuesta.

Dentro de las carreras, también se aprecia una gran tendencia a estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con su manera de escribir (78.4 en Marketing y 66.7% en Negocios

Internacionales), mientras que otro grupo a veces, hacen escritura dialógica (18.9% en Marketing y 33.3% en Negocios Internacionales).

Figura 4

Frecuencia en la subdimensión Lectura Dialógica por carrera

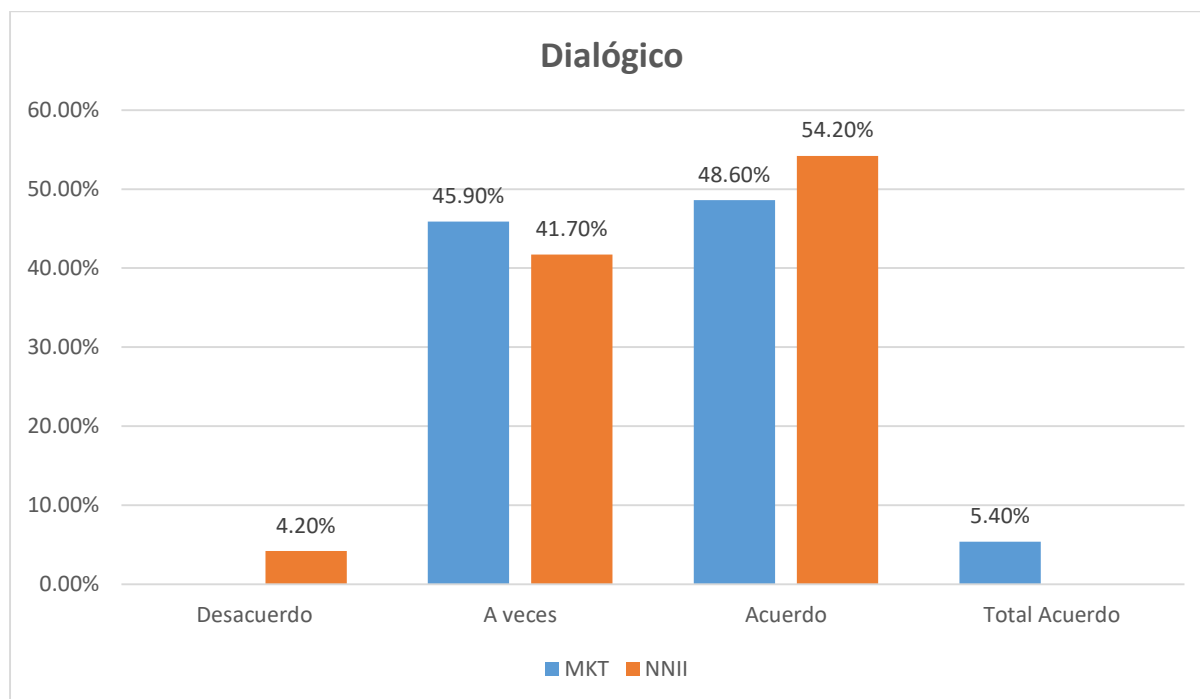


Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

Para un 50.8% de los estudiantes (56.8% en Marketing y 41.7% en Negocios Internacionales), según la Figura 4, a veces valoran la posibilidad de llevar a la práctica la Lectura Dialógica. Asimismo, el 47.5% de los alumnos (43.2% en Marketing y 54.2% en Negocios Internacionales) opinan estar algo de acuerdo en la Lectura Dialógica.

Figura 5

Frecuencia en la dimensión dialógica por carrera



Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Figura 5, que se refiere a la Dimensión Dialógica, el 50.8% de los alumnos está de acuerdo (48.6% en Marketing y 54.2% en Negocios Internacionales), mientras que el 44.3% de los alumnos a veces están de acuerdo (45.9% en Marketing y 41.7% en Negocios Internacionales) con lo planteado en la encuesta relacionado a esta dimensión.

Cabe indicar que la dimensión Dialógica se refiere a las competencias para analizar y/o integrar puntos de vista divergentes o que se presentan en contraposición con los del propio estudiante.

En segundo lugar, el objetivo 02 señala determinar el nivel de desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico para lo cual se analiza los datos obtenidos sobre esta dimensión.

En referencia a la Dimensión Sustantiva (Tabla 01), se tiene un promedio de 3.9 puntos para la carrera de Marketing y 3.7 para la de Negocios Internacionales, pero ambas se pueden clasificar en una categoría de “Acuerdo”. Asimismo, podemos notar que la carrera de Negocios Internacionales tiene el menor promedio en todas las subdimensiones evaluadas.

Tabla 3

Análisis Dimensión Sustantiva

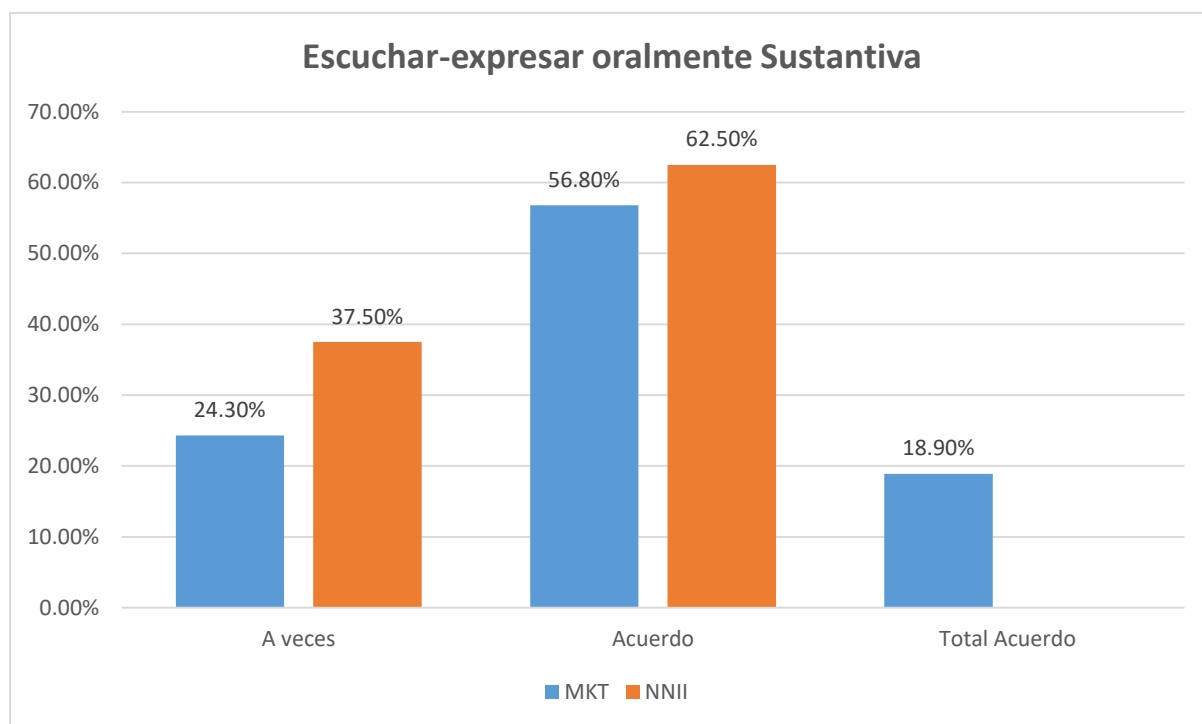
		Escuchar-expresar oralmente.			Escritura sustantiva			Lectura Sustantiva			Sustantivo		
		Carrera		Total	Carrera		Total	Carrera		Total	Carrera		Total
		MKT	NNII		MKT	NNII		MKT	NNII		MKT	NNII	
Desacuerdo	Cant								1	1			
	%								4,2%	1,6%			
A veces	Cant	9	9	18	5	6	11	6	6	12	6	7	13
	%	24,3%	37,5%	29,5%	13,5%	25,0%	18,0%	16,2%	25,0%	19,7%	16,2%	29,2%	21,3%
Acuerdo	Cant	21	15	36	27	17	44	28	17	45	27	17	44
	%	56,8%	62,5%	59,0%	73,0%	70,8%	72,1%	75,7%	70,8%	73,8%	73,0%	70,8%	72,1%
Total Acuerdo	Cant	7	0	7	5	1	6	3	0	3	4	0	4
	%	18,9%	0,0%	11,5%	13,5%	4,2%	9,8%	8,1%	0,0%	4,9%	10,8%	0,0%	6,6%
Total	Cant	37	24	61	37	24	61	37	24	61	37	24	61
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Tabla 3, se muestran los datos obtenidos en cuanto a la Dimensión Sustantiva. Se observa que el mayor puntaje se obtuvo en la Subdimensión Lectura Sustantiva que alcanza el 73.8% de los estudiantes que marcaron de acuerdo, lo que aporta resultados al primer objetivo. En detalle en esta Subdimensión, tenemos que, en la carrera de Marketing, el 75.7% de los encuestados está de Acuerdo, así como un 70.8% en la carrera de Negocios Internacionales.

Figura 6

Frecuencia en la subdimensión Escuchar - Expresar Oralmente Sustantiva por carrera

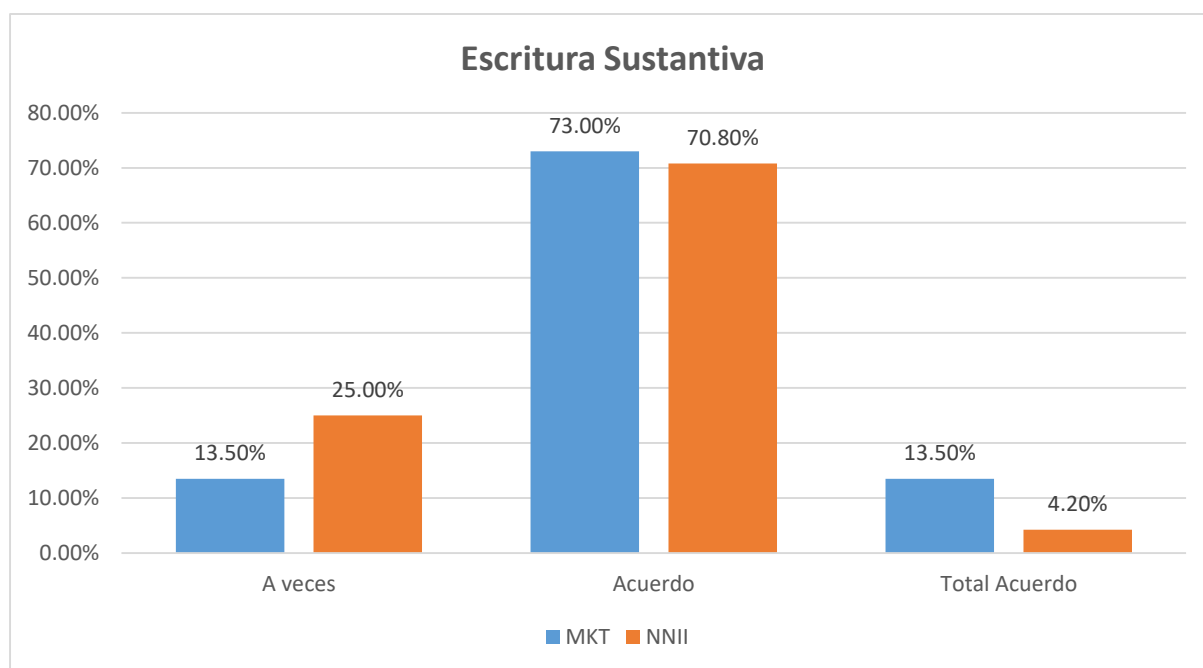


Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Figura 6, se observa que en la Subdimensión Escuchar – Expresar Oralmente Sustantiva, el 70.5% de los alumnos están de acuerdo o totalmente de acuerdo con escuchar – expresar oralmente (75.7% en Marketing y 62.5% en Negocios Internacionales). Asimismo, el 29.5% de los alumnos están a veces de acuerdo, con las proposiciones de esta Subdimensión.

Figura 7

Frecuencia en la subdimensión Escritura Sustantiva por carrera

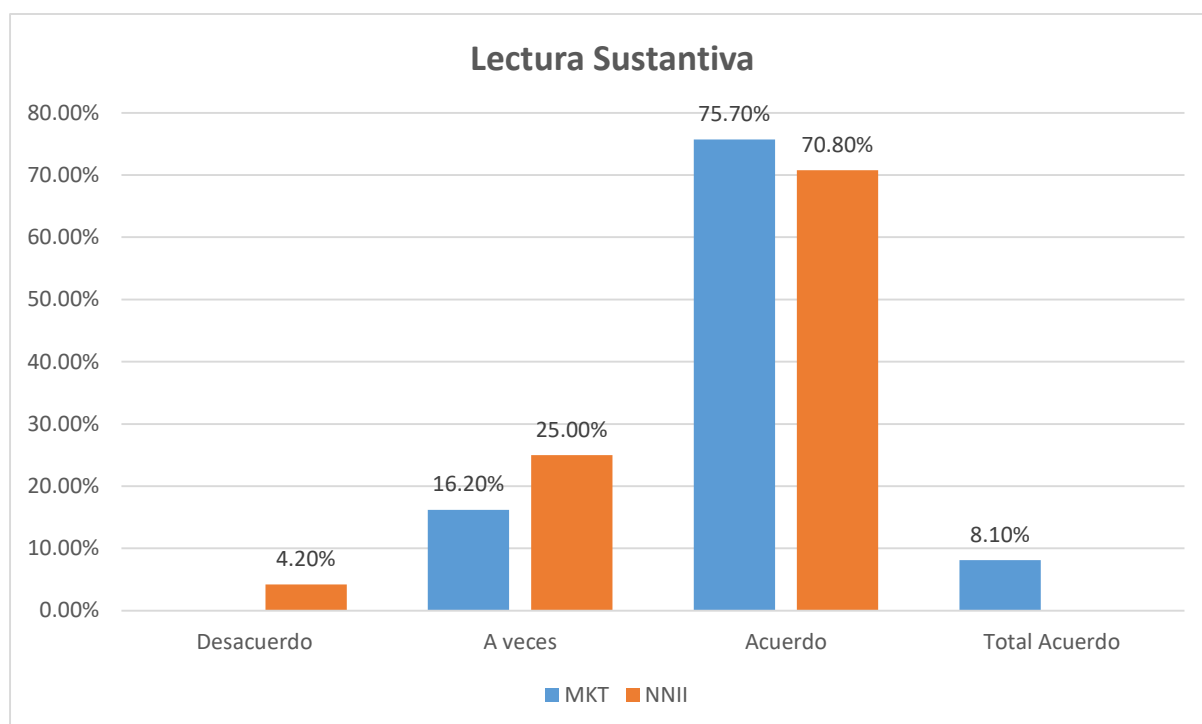


Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Figura 7, se observa en la Subdimensión Escritura Sustantiva, que el 81.9% de los estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con escritura sustantiva (86.5% en Marketing y 75% en Negocios Internacionales). Asimismo, el 18% de los alumnos están a veces de acuerdo con las proposiciones de esta Subdimensión.

Figura 8

Frecuencia en la subdimensión Lectura Sustantiva por carrera

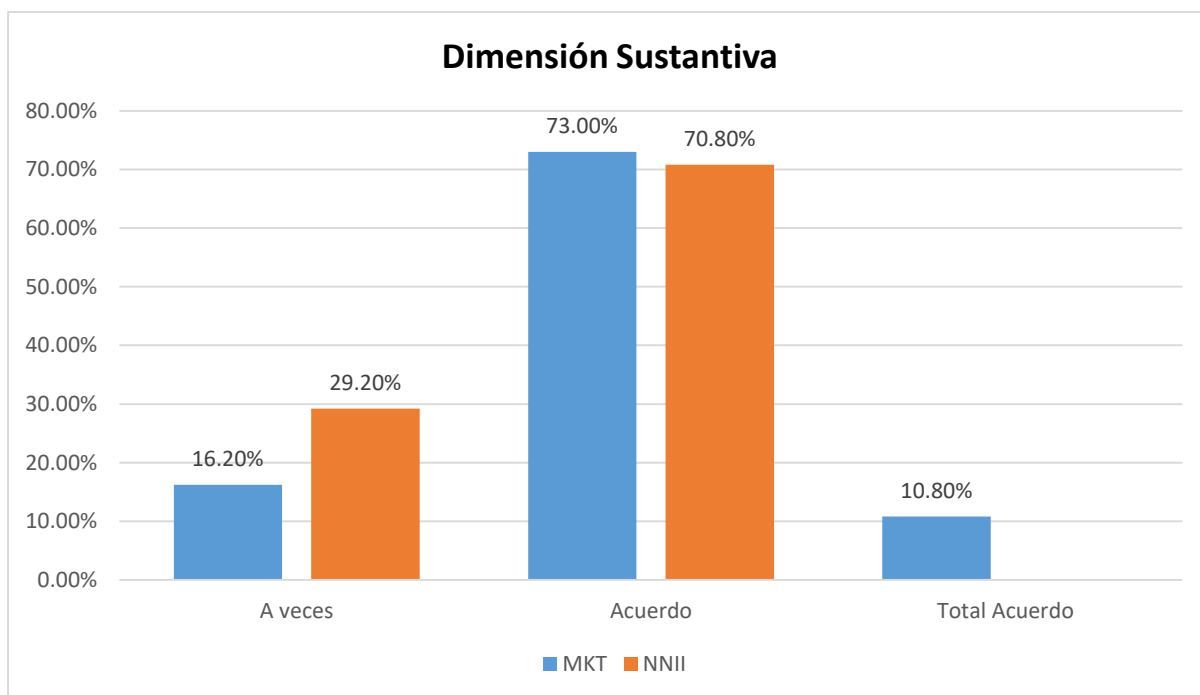


Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Figura 8, se observa en la Sub-Dimensión Lectura Sustantiva, que el 78.7% de los alumnos de la UPN están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la Sub-Dimensión Lectura Sustantiva (83.8% en Marketing y 70.8% en Negocios Internacionales). Asimismo, el 16.2% de los alumnos de la Carrera de Marketing y el 25.0% de los de la Carrera de Negocios Internacionales, están a veces de acuerdo con las proposiciones de esta Subdimensión.

Figura 9

Frecuencia de la Dimensión Sustantiva total por carrera



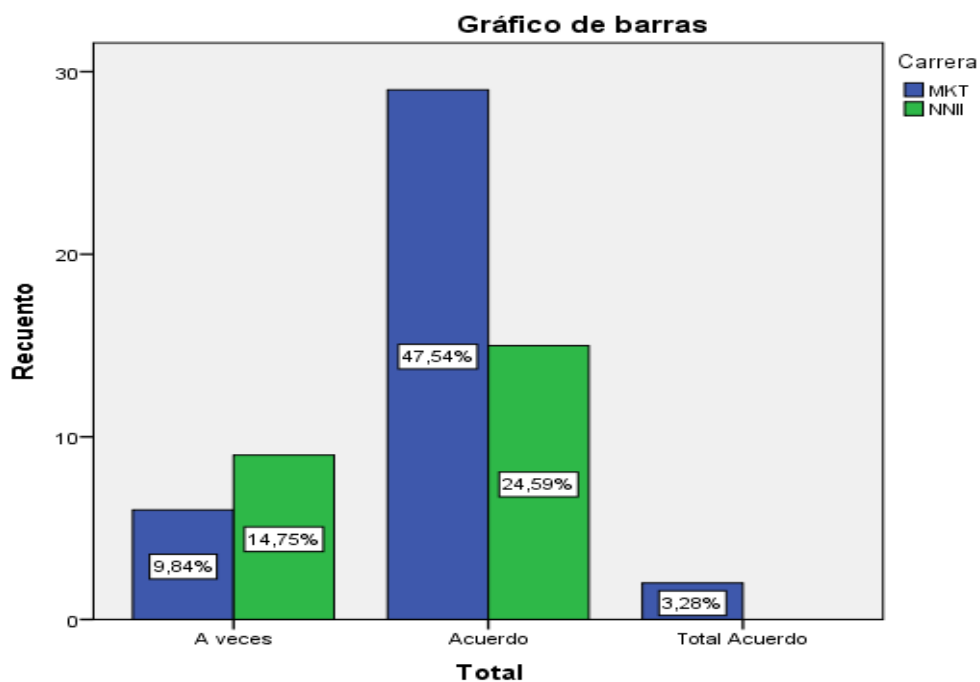
Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Figura 9, se observa que, en la Dimensión Sustantiva, el 78.7% de los estudiantes de la UPN están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la Dimensión Sustantiva (83.8% en Marketing y 70.8% en Negocios Internacionales). Asimismo, el 21.3% de los alumnos están a veces de acuerdo con las proporciones de esta Dimensión.

En tercer lugar, para comparar si existe diferencia entre los niveles de desarrollo entre las carreras de Marketing y Negocios Internacionales, el cual es el objetivo 03 del trabajo de investigación, se toma en cuenta aquellas preguntas realizadas en base al nivel de lectura crítica.

Figura 10

Frecuencia de Lectura Crítica por tipo de carrera



Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

En la Figura 10, se observa que el 75.41% de los alumnos de la UPN están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la Lectura Crítica (50.82% en Marketing y 24.59% en Negocios Internacionales).

Tabla 4

Puntaje promedio y desviación estándar por pregunta de la encuesta de Pensamiento Crítico Aplicada

Nro.	Pregunta	Media	DE	Media	DE	Media	Desv Std
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	3.79	0.76	4.11	0.81	3.98	0.81
2	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista toma partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.	3.21	0.76	3.08	0.98	3.13	0.90
3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.	3.33	0.99	3.65	1.11	3.52	1.07
4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes son fiables o no.	4.00	1.12	4.32	0.82	4.20	0.96
5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes	3.46	1.00	3.83	0.85	3.68	0.93
6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	3.29	0.79	3.46	0.84	3.39	0.82
7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas	3.04	0.98	3.65	0.75	3.41	0.90
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	3.29	0.68	3.78	0.75	3.59	0.76
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	3.58	0.64	3.76	0.72	3.69	0.70
10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	4.04	0.54	3.89	0.66	3.95	0.62

11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	3.58	0.86	3.65	0.86	3.62	0.86
12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	3.79	0.76	3.49	0.90	3.61	0.86
13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.	3.96	0.73	4.03	0.69	4.00	0.71
14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada una opinión.	3.67	0.75	3.95	0.78	3.84	0.78
15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	3.54	0.64	3.62	0.79	3.59	0.74
16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	3.67	0.90	3.86	0.79	3.79	0.84
17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.	3.21	1.15	3.57	0.87	3.43	1.01
18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.	3.25	0.78	3.68	0.94	3.51	0.91
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	3.63	0.70	3.65	0.63	3.64	0.66
20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.	3.54	0.91	3.78	0.75	3.69	0.83
21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.	3.67	1.03	3.86	0.71	3.79	0.86

22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.	3.42	0.91	3.41	0.98	3.41	0.96
23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.	3.63	0.81	3.73	0.77	3.69	0.79
24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.	3.75	0.88	3.78	0.67	3.77	0.76
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día	3.83	0.85	3.73	0.90	3.77	0.88
26	Cuando debo argumentar por escrito un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo	3.33	0.85	3.68	0.82	3.54	0.85
27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.	3.79	0.76	3.86	0.72	3.83	0.74
28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.	3.33	0.90	3.86	0.75	3.66	0.85
29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.	3.50	1.12	3.89	1.02	3.74	1.08
30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.	3.88	0.83	4.11	0.77	4.02	0.81

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

De acuerdo con la Tabla 3, en general (ambos grupos), la pregunta con menor puntaje es la 2: Cuando leo la opinión o una Tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma (promedio = 3.13).

La otra pregunta con menor puntaje es la No.6: Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible (promedio = 3.39) de la Subdimensión Expresar por Escrito (Dimensión Dialógica).

Asimismo, las preguntas que obtuvieron mayor puntaje son:

Pregunta No. 4: Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes son fiables o no, que obtuvo un promedio de 4.20 en la Sub-Dimensión Sustantiva Expresar-Leer por escrito.

Pregunta No. 13: Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella, que obtuvo un promedio de 4.00 en la Sub-Dimensión Sustantiva Leer.

Pregunta No.30: Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante que obtuvo un promedio de 4.02 en la misma Sub-Dimensión.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Tabla 5

Estadística de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	No. De Elementos
0.865	0.876	9

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

La confiabilidad del instrumento aplicado, dada el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach, nos indica un valor de 0.865, lo que nos sugiere que existe una alta

confiabilidad del instrumento, ya que valores mayores a 0.7 lo señalan así. Estos resultados nos permiten concluir que los ítems de la escala logran obtener puntajes confiables.

Tabla 6

Estadísticas del total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Escuchar y Expresar Oralmente Dialógica	29,9344	11,329	,407	,446	,872
Escritura dialógica	30,1148	10,237	,583	,618	,856
Lectura dialógica	30,3770	12,005	,391	,587	,868
Dimens. Dialógica	30,2787	10,671	,702	,789	,841
Escuchar-expresar oralmente	30,0164	11,016	,569	,465	,853
Sustantiva					
Escritura sustantiva	29,9180	11,110	,671	,558	,845
Lectura Sustantiva	30,0164	11,050	,680	,741	,844
Dimens. Sustantiva	29,9836	11,016	,726	,836	,841
Total	30,0492	10,914	,804	,751	,835

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

Esto nos indica que si se elimina alguna Sub-Dimensión, no nos quita mucha confiabilidad con mantenerlo, dado que los valores del nuevo Alfa de Cronbach (sin la Sub-Dimensión), no aumenta mucho la confiabilidad en lugar de mantenerlos a todos.

Finalmente, al recabar los datos y realizar el análisis, se pudo determinar el nivel de desarrollo de los estudiantes de la muestra. Las conclusiones serán presentadas en el siguiente capítulo.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado a través de la aplicación del cuestionario validado, se obtiene que la Competencia Pensamiento Crítico en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, de la Universidad Privada del Norte, Sede Trujillo, 2018-I se encuentra desarrollada en un nivel medio. La mayoría de preguntas han sido respondidas con la puntuación “De acuerdo”, lo cual significa que la competencia se encuentra desarrollada de manera superior al medio o regular. También se puede concluir que existen diferencias entre las dos carreras. Esto se afirma ya que los resultados muestran un desarrollo superior de la competencia en la carrera de Administración y Marketing.

El nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en su Dimensión Sustantiva, en los estudiantes del último año de las carreras de Administración y Marketing y Administración y Negocios Internacionales, obtuvo mayoritariamente una puntuación “De acuerdo”. La carrera de Administración y Negocios Internacionales obtiene menos promedio. En otras palabras, se puede concluir que los estudiantes de la Carrera de Administración y Marketing tienen más desarrollada la dimensión sustantiva en sus aspectos de leer, escribir, escuchar y expresar oralmente. Asimismo, se puede clasificar a ambas carreras dentro de un nivel superior del desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

El nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en los mismos estudiantes, en relación a la Dimensión Dialógica, obtuvo una puntuación “De acuerdo” que

significa que están mínimamente por encima del promedio. La Carrera de Administración y Marketing obtuvo un mayor promedio, lo que indica que los estudiantes de esta Carrera, aplican un poco más el Pensamiento Crítico Dialógico al leer, escribir y escuchar-expresar oralmente.

En general se puede observar que los estudiantes de la carrera de Administración y Marketing obtienen mayor promedio que los de la carrera de Administración y Negocios Internacionales. Asimismo, se puede observar que los menores puntajes de ambas carreras se obtienen en las Subdimensiones Leer y Escribir Dialógico. Por otro lado, los mayores puntajes se vieron reflejados en la Subdimensión Leer Sustantiva, por lo que se concluye que se debe reforzar las demás Subdimensiones poniendo énfasis en la Dimensión Dialógica.

De todos los datos analizados podemos concluir que los jóvenes egresados de la carrera de Administración y Marketing desarrollan ligeramente más la competencia Pensamiento Crítico. La carrera de Administración y Marketing promueve la creatividad en los estudiantes, en la búsqueda de romper paradigmas y ser innovadores, por lo cual deben sustentar y justificar sus ideas en los trabajos realizados. La carrera de Administración y Negocios Internacionales, también desarrollan innovación pero desde otra perspectiva, ellos deben conocer mucho sobre finanzas, gestiones aduaneras, logísticas y desarrollan otro tipo de habilidades cognitivas

5.2. RECOMENDACIONES

Aplicar el instrumento en diversas etapas de la carrera de los estudiantes. Puede ser en su primer año de estudio, en el tercer año y en el quinto o último año y así poder tener data para observar tendencias.

Incorporar el instrumento con lecturas y trabajos escritos, para determinar las habilidades de leer y escribir, tanto sustantiva como dialógica. Para la expresión oral, establecer debates, exposiciones que se evalúen con rúbricas a proponer.

Desarrollar un instrumento similar para aplicar a los docentes, y contar con su percepción hacia el pensamiento crítico de los estudiantes. De esta manera, se podrá contrastar con las respuestas de los alumnos. Esto permitiría analizar si existe y en qué grado, el sesgo de la autorreflexión de lo que “debería ser” por parte de los alumnos, en lugar de lo “que es”

BIBLIOGRAFIA

- Alayo, F. (06 de diciembre del 2016). Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015. *El Comercio*. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015-152124>
- Alvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Editorial Praxis.
- Amasifuén, K.; Babilonia, D. & Veraportocarrero, J. (2014). El ABP y pensamiento crítico en estudiantes de Didáctica Aplicada I, carrera profesional de idiomas extranjeros, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, Iquitos-2013. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/4541>
- Apaza, N. (2014). Razonamiento lógico y pensamiento crítico de los estudiantes del colegio Adventista Puno, 2014. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Unión. Lima. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/54242652.pdf>
- Aranda, S. (2014). *Programa “Piensanálisis” para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto año de secundaria en el área de ciencias sociales del colegio Engels Class El Porvenir*. (Tesis de Maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Recuperado de: http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/962/1/ARANDA_SANTOS_PIENSA_N%C3%81LISIS_PENSAMIENTO_CRITICO.pdf
- Benavides, O. (2002). *Competencias y Competitividad. Diseño para Organizaciones Latinoamericanas*. Colombia: Mc Graw Hill.

Bolaños, B. (2012). *Pensamiento crítico: formar para atreverse*. (Tesis de maestría).

Universidad de San Buenaventura. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2743/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Bola%20los_Torres_Bertha_Isabel_2012.pdf

Bone, C. (2016). *El Pensamiento Crítico en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje como Potenciador del Desarrollo Cognitivo en los Estudiantes de la Unidad Educativa Salesiana "María Auxiliadora" durante el Año Lectivo 2013- 2014*. (Trabajo de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas. Recuperado de:

<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/952/1/BONE%20HIDALGO%20CARMEN%20ISABEL.pdf>

Bruning, R. Schraw, G. & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. (Third edition). Merrill, Upper Saddle River, N.J

Camejo, A. (2008). El modelo de gestión por competencias y la evaluación del desempeño en la gerencia de los recursos humanos. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/46562168_El_Modelo_de_Gestion_por_Competicencias_y_La_Evaluacion_del_Desempeno_en_la_Gerencia_de_los_Recurso_Humanos

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Bogotá: Magisterio.

Cázares, L., & Cuevas, J. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.

Cheesman de Rueda S. (2010). Conceptos básicos en investigación. 2010. Recuperado de:
<https://docplayer.es/20810500-Conceptos-basicos-en-investigacion.html>

Correa, M., Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. Horizontes Educativos [en línea] 2002, Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>

Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría”. Rev. Signos v.33 n.48 Valparaíso 2000. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>

Curone, G.; Alcover, S.; Pagabo, G.; Martínez, L.; de la Cruz, J. & Colombo, M. (2008). Habilidades de Pensamiento Crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura de Psicología. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. Vol. XVIII.* Recuperado de
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100019

Díaz, J. & Bar, A. (2012). Pensamiento crítico de estudiantes de Ciencias de la Educación en sus dimensiones dialógica y sustantiva. *XVIII Reunión de comunicaciones científicas y tecnológicas.* Recuperado de:
<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/investigacion/com2012/ED-031.pdf>

Díaz, J.; Bar, A.; Ortiz, M. (2015). Autopercepción de Habilidades de lectura crítica en estudiantes de ciencias de la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 16,* (1) pp.1-23. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21713>

- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking51711_000.pdf
- Escuela Superior de Administración de Negocios ESAN, (26 mayo de 2015). 10 Competencias que todo gerente debe tener. *Apuntes Empresariales*. Recuperado de: <https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2015/05/10-competencias-que-todo-gerente-debe-tener/>
- Estrada, S., Lopez, M. & Restrepo, L. (2011). Una mirada a “Ser competente”. *Scientia et Technica*. Año XVII (47), pp.107 – 112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/849/84921327019.pdf>
- Facione, P. (2007) Pensamiento crítico: por qué y para qué es importante?. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fernández, S. (2016). *Perfil de Competencias del Administrador de Empresas en República Dominicana*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla. España.
- Flavell, J. H. (1993 a.). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.
- Flores, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*. Vol.9, (1,2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973266.pdf>
- Fowler, B. (Setiembre 2002). Taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/109/1>
- Furedy, C. & Furedy, J. (Setiembre 1985). Critical thinking: Toward research and dialogue. *New directions for teaching & learning*. Vol. 1985 (23). pp. 51 – 69.

- Guevara, F. (2016). *Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado, de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6399/Guevara_df.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8 ((2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P., (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores
- León, S. (2016) Análisis comparativo de los perfiles de pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios. (Tesis de Maestría). UNIR Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4576/LEON%20MENDOZA%2C%20SANDRA%20ESPERANZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley N° 30220. Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 09 de julio de 2014.
- Lopez, G. (Enero/Diciembre, 2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. Año XXXVII, (22) Recuperado de: http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Marciales, G. (2003). Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes universitarios en el tipo de creencia, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. (Tesis doctoral).

Universidad de Complutense de Madrid. Recuperado de:
<https://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

Mendez de Melo , M. (2015). *Influencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico*. (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:

https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/626463/Mar%C3%ADa_Cecilia_M%C3%A9ndez_de_Melo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de:

<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883?show=full>

Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral, sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.

Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1217>

Montoya, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Fundación universitaria Católica del Norte*. Recuperado de:

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/165/317>

Olivares, S. & Wong, M. (2013). Medición de la autopercepción de la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *XII Congreso Nacional de Investigación*. Recuperado de:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0430.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas.

Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de:

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Perkins, D. (1987). “Thinking Frames: An Integrated perspective on teaching cognitive skills”

en Barón, J y Stenberg, R. (Eds.): Teaching thinking skills: Theory and practice. (pp44-

61). San Francisco, Freeman & Company

Real Academia Española. (Actualización 2017). *Diccionario de la lengua española*. (23ª Ed.).

Madrid. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

Rojas, C. (2006). ¿Qué es pensamiento crítico? sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. Universidad de Puerto Rico. Colegio Universitario de Humacao.

Recuperado de: <https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>

Santiuste Bermejo, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., Gonzales J., Rossignoli, J. &

Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Spicer, K. & Hanks, W. (1995). *Multiple measures of critical thinking skills and predisposition*

in assessment of critical thinking. Trabajo presentado en: Annual Meeting of the Speech

Communication Association, San Antonio, TX. Recuperado de:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391185.pdf>

Tobón, S. (2006). *Las Competencias en la Educación Superior. Políticas de Calidad*. Bogotá:

ECOE.

Torres, R.; Tejada, C. & Villabona, A. (2013). Metacognición: Herramienta para el pensamiento complejo como eje fundamental en la formación para la innovación. *World Engineering Education Forum*. Universidad de Cartagena. Colombia. Recuperado de <https://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/view/577/92>

Universidad Privada del Norte UPN. Competencias UPN. Recuperado de: <http://www.upn.edu.pe/es/conocenos/competencias-upn>

Valenzuela, J. & Nieto, A. (2008) Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. XI (18). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>

Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Recuperado de: https://investigacion.udgvirtual.udg.mx/personal/jdelgado/personal_page/lirbos_Chan/Aprendizaje%20Basado%20en%20Competencias.pdf

Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*. Vol. 3 – 4, Año IV.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC2)

Nombre:.....**Edad:**

Carrera:

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente los enunciados del lado izquierdo y contesta según los niveles señalados, marcando con una “x” el número que consideres que lo realizas GENERALMENTE.

Los valores son los siguientes: (1) Total Desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A veces, (4) Acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

Contesta con la mayor veracidad posible. La información recabada será confidencial y anónima y servirá para efectuar una investigación sobre el desarrollo del nivel de pensamiento Crítico en alumnos universitarios para una Maestría en Educación.

Gracias por tu cooperación.

No.	Afirmación	1	2	3	4	5
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
2	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, toma partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.					
3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes son fiables o no.					
5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					

6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.					
7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas					
11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.					
12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.					
13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante y prescindo de ella.					
14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada una opinión.					
15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					
16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.					
17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.					

18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.					
20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.					
23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.					
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					
26	Cuando debo argumentar por escrito un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.					
28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					

Fuente: Cuestionario CPC2 (Marciales, 2003, p.431)

ANEXO 2: ITEMS DEL CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN SUSTANTIVA

LEER SUSTANTIVO	21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
	1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.
	19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.
	11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.
	28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.
	13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.
	16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.
	24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.
	18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.
	30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.
	25	Me planteo si los textos que leo, dicen algo que esté vigente hoy en día.
ESCRIBIR SUSTANTIVO	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.
	26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.
	23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.
	4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables o no.
	29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
	9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.

ESCUCHAR EXPRESAR ORALMENTE SUSTANTIVOS	27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
	14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.
	3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
	8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.

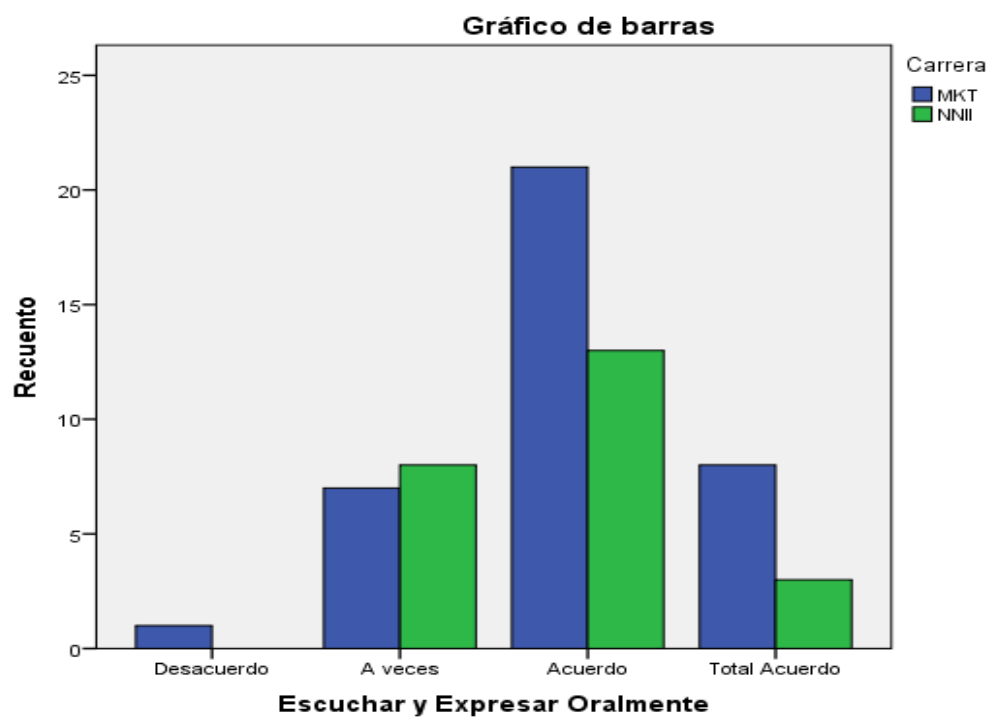
Fuente: Cuestionario CPC2 (Marciales, 2003, p.268-270)

ANEXO 3: ITEMS DEL CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN DIALÓGICA

LEER DIALÓGICO	22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.
	12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.
	2	Cuando leo la opinión o una tesis, que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.
	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.
	7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.
ESCRIBIR DIALÓGICO	5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.
	6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.
ESCUCCHAR EXPRESAR ORALMENTE DIALÓGICOS	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas
	15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.

Fuente: Cuestionario CPC2 (Marciales, 2003, p.269-270)

ANEXO 4: FRECUENCIA EN LA SUB-DIMENSIÓN EXPRESAR-ESCUCHAR ORALMENTE DIALÓGICA POR CARRERA



Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

ANEXO 5:**ANÁLISIS DIMENSIÓN SUSTANTIVA**

Escuchar-expresar oralmente					Escritura Sustantiva			Lectura Sustantiva			Total Dimensión Sustantiva		
		Carrera		Total	Carrera		Total	Carrera		Total	Carrera		Total
		MKT	NNII		MKT	NNII		MKT	NNII		MKT	NNII	
Desacuerdo	Cant								1	1			
	%								4,2%	1,6%			
A veces	Cant	9	9	18	5	6	11	6	6	12	6	7	13
	%	24,3%	37,5%	29,5%	13,5%	25,0%	18,0%	16,2%	25,0%	19,7%	16,2%	29,2%	21,3%
Acuerdo	Cant	21	15	36	27	17	44	28	17	45	27	17	44
	%	56,8%	62,5%	59,0%	73,0%	70,8%	72,1%	75,7%	70,8%	73,8%	73,0%	70,8%	72,1%
Total Acuerdo	Cant	7	0	7	5	1	6	3	0	3	4	0	4
	%	18,9%	0,0%	11,5%	13,5%	4,2%	9,8%	8,1%	0,0%	4,9%	10,8%	0,0%	6,6%
Total	Cant	37	24	61	37	24	61	37	24	61	37	24	61
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

ANEXO 6: NIVEL DE LECTURA CRÍTICA**NEGOCIOS**

	INTERNAC		MARKETING		TOTAL	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Total desacuerdo	0	0.0%	0	0%	0	0%
Desacuerdo	0	0.0%	0	0%	0	0%
A Veces	9	37.5%	6	16%	15	25%
Acuerdo	15	62.5%	29	78%	44	72%
Total Acuerdo	0	0.0%	2	5%	2	3%
Total	24	100.0%	37	100%	61	100%
Promedio	3.63	Acuerdo	3.89	Acuerdo	3.76	Acuerdo

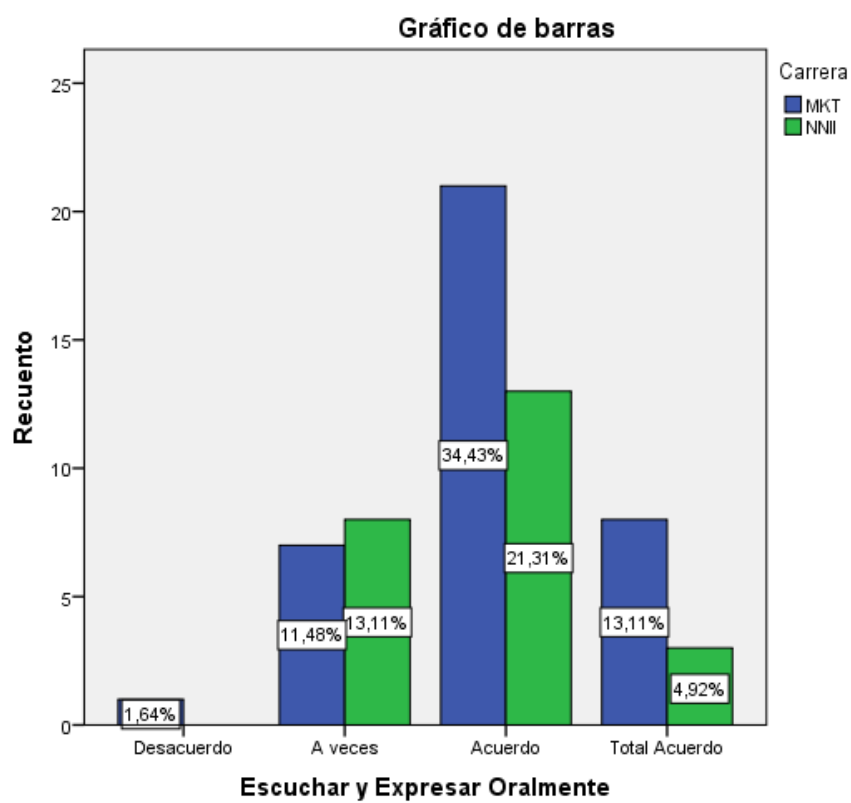
Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

ANEXO 7: ESTADÍSTICAS DE ELEMENTO

	Media	Desviación estándar	N
Escuchar y Expresar Oralmente	3,9016	,70012	61
Dialógica			
Escritura dialógica	3,7213	,77741	61
Lectura dialógica	3,4590	,53460	61
Dimensión Dialógica	3,5574	,59230	61
Escuchar-expresar oralmente			
Sustantiva	3,8197	,61936	61
Escritura sustantiva	3,9180	,52584	61
Lectura Sustantiva	3,8197	,53255	61
Dimensión Sustantiva	3,8525	,51108	61
Total Dimensiones	3,7869	,48699	61

Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2

ANEXO 8: FRECUENCIA EN LA SUB DIMENSIÓN ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE POR CARRERA



Fuente: Datos obtenidos por la aplicación del instrumento CPC2